

ANA PAULA PESSOA BRANDÃO CHIAPETA

**O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
EXPERIÊNCIAS E SABERES COMPARTILHADOS POR
PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO SOBRE O
CONSTITUIR-SE PROFESSOR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2018

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

C532a
2018

Chiapeta, Ana Paula Pessoa Brandão, 1979-

O aprendizado da docência no ensino superior :
experiências e saberes compartilhados por professores do curso
de direito sobre o constituir-se professor / Ana Paula Pessoa
Brandão Chiapeta. – Viçosa, MG, 2018.
xiii, 128 f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 115-123.

1. Professores de direito - Formação. 2. Professores
universitários. 3. Direito - Estudo e ensino (Superior).
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 378.0071

ANA PAULA PESSOA BRANDÃO CHIAPETA

**O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
EXPERIÊNCIAS E SABERES COMPARTILHADOS POR
PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO SOBRE O
CONSTITUIR-SE PROFESSOR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 12 de abril de 2018.



Roberta Freitas Guerra
(Coorientadora)



Fernando Laércio Alves da Silva



Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
(Orientadora)

*Aos professores de Direito, razão
deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fortalecimento em todos os momentos.

À minha família em geral, em especial à minha mãe e à minha irmã, grandes educadoras que abriram as janelas da pedagogia na minha vida. A primeira, com a força do seu valoroso exemplo; a segunda, pela generosidade e competente orientação nas trilhas do mestrado.

Ao meus amados marido e filhos, por compreenderem minha ausência e por me apoiarem sempre.

Aos amigos e colegas do Curso de Direito da Univiçosa, em especial ao Gestor Mário Monteiro de Castro Neto, pelo auxílio e pela compreensão em relação ao meu envolvimento com a presente pesquisa, que muitas vezes me forçou a me ausentar do trabalho.

Aos professores do Departamento de Educação, por me mostrarem um mundo novo e me ajudarem na travessia pessoal e profissional ao longo de uma exaustiva jornada. Em especial, à professora Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, pelo notável conhecimento acadêmico e humano, pela acolhida e pela orientação.

À Coordenação do Mestrado em Educação, pelo acolhimento.

À professora Roberta de Freitas Guerra, pela inestimável contribuição.

Aos professores de Direito, sujeitos da pesquisa, pelo interesse e pela disponibilidade de compartilharem suas experiências e seus saberes.

Aos amigos da turma do Mestrado em Educação de 2015, com quem muito aprendi e que me ensinaram muitas lições, sobretudo o significado de companheirismo.

*Reforma de pensamento significa reforma
de educação.*

Edgar Morin

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE QUADROS	vii
LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE SIGLAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xii
1. INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	7
A DOCÊNCIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE DIREITO: APRENDENDO A SER PROFESSOR	7
1.1. Aprendizagens e saberes em construção no ofício da profissão docente ...	8
1.2. A docência no ensino superior	21
1.3. A docência e o ensino jurídico: contextos, desafios e perspectivas	33
CAPÍTULO 2	55
PLANEJAMENTO METODOLÓGICO	55
2.1. Abordagem e contexto da pesquisa	55
2.2. O <i>locus</i> da investigação	56
2.3. Instrumentos de coleta de dados, sujeitos e etapas da pesquisa	58
CAPÍTULO 3	62
OS REQUISITOS NORMATIVOS E AS REVELAÇÕES DOS PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA	62
3.1. A docência universitária à luz da legislação específica e de editais de seleção de professores de Direito	62
3.1.1. A LDB e a preparação para o exercício do magistério superior	65
3.1.2. Portarias, Resoluções e Instruções Normativas	70
3.1.3. Editais	84
3.2. Aprendizagem da docência: experiências e saberes compartilhados por professores de Direito	87
3.2.1. A formação inicial e continuada	94
3.2.2. As experiências vivenciadas, as referências identitárias constituídas e os saberes apropriados sobre o ser professor	102
3.2.3. Os desafios e as necessidades experimentadas	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	11111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	11515
ANEXOS	12424
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO	12525
ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	12727

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1 – Representações	10101
Figura 2 – Representações sobre ser docente no ensino jurídico.....	10404

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1 – Recortes de análise e categorias analíticas.....	93

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1 – Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência	16
Tabela 2 – Diferentes níveis de reflexão da prática docente.....	20
Tabela 3 – Organização dos títulos dos trabalhos das teses e das dissertações da CAPES por categoria temática	48
Tabela 4 – Artigos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, após a leitura dos resumos.....	49
Tabela 5 – Autores e artigos selecionados nos periódicos da Scielo após a leitura dos resumos	52
Tabela 6 – Respostas dos professores de Direito da IFES Rui Barbosa	88
Tabela 7 – Respostas dos professores de Direito da IES Nelson Hungria.....	90
Tabela 8 – Distribuição da amostra por tempo total de docência	92

LISTA DE SIGLAS

ABEDI	Associação Brasileira de Ensino do Direito
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação e Câmara de Ensino Superior
CONPEDI	Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil

RESUMO

CHIAPETA, Ana Paula Pessoa Brandão, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2018. **O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de Direito sobre o constituir-se professor.** Orientadora: Rita Márcia de Andrade Vaz de Mello. Coorientadora: Roberta Freitas Guerra.

A reflexão sobre o aprendizado da docência no ensino superior, em especial nos cursos de Direito, é tarefa complexa e necessária. Os cursos de Direito formam bacharéis que nunca tiveram qualquer formação específica para a docência ao longo da graduação. Em nível de pós-graduação, o objetivo maior é a formação de pesquisadores da ciência jurídica, e não a formação pedagógica. A docência como profissão requer saberes específicos que não encontram um espaço formativo identificado na carreira do professor de Direito. Os cursos de Direito estão sendo expandidos e a demanda por professores é crescente, portanto faz-se necessário investigar de que maneira esses professores constituem suas práticas pedagógicas e como constroem suas trajetórias na profissão docente. O objetivo geral desta pesquisa foi compreender o processo de constituição da docência de professores do ensino superior que atuam nos cursos de Direito, em instituições públicas e particulares, elegendo a aprendizagem docente como categoria de estudo e análise. Especificamente, buscamos identificar, nos editais e nas resoluções de concurso para seleção e ingresso na docência do ensino superior, quais têm sido as exigências normativas e formativas para admissão de professores para atuarem nos cursos de bacharel em Direito. Objetivamos, ainda, caracterizar a formação desses professores, considerando seus investimentos na formação inicial e continuada com vista ao aprendizado profissional da docência; conhecer os elementos envolvidos no aprendizado profissional da docência desses professores, considerando como indicadores as experiências vivenciadas, as referências identitárias constituídas e os saberes apropriados sobre o ser professor; e, por fim, explicitar os desafios e as necessidades configuradas desses professores no ensino jurídico, considerando as formações que receberam para exercer a docência. A escolha dos objetivos foi definida com o propósito de responder ao problema: como se constitui o processo de aprendizagem da docência dos professores de Direito? Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, cuja abordagem favorece a inserção do investigador no contexto

a ser pesquisado, com a imersão no *locus* das ações cotidianas, a consideração do processo e a atenção aos significados atribuídos (BOGDAN; BIKLEN, 1993). Nosso foco foi direcionado para os conteúdos constitutivos das falas e ações do sujeito nos contextos da investigação. Participaram como interlocutores deste estudo professores dos cursos de Direito de uma instituição particular e uma instituição federal de ensino de uma mesma cidade da Zona da Mata mineira. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados questionários para caracterização dos sujeitos e um roteiro de entrevistas semiestruturadas, sendo a análise de dados baseada na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), desenvolvendo-se a partir de três recortes, com a eleição de categorias analíticas a respeito das trajetórias dos professores no exercício da docência como profissão. Os resultados evidenciaram que os professores de Direito ressignificam suas concepções de docência ao longo do seu percurso da vivência do cotidiano da sala de aula, sendo, portanto, a prática docente um espaço formativo. Os dados indicaram, também, que a formação continuada parte de esforços individuais dos próprios docentes, não constituindo, ainda, uma questão institucional. Por fim, os professores, ao compartilharem suas experiências, confirmaram a necessidade há muito apontada na literatura especializada de que a formação docente no ensino jurídico é deficitária e lacunosa, o que amplia os desafios do constituir-se professor de Direito no Brasil.

ABSTRACT

CHIAPETA, Ana Paula Pessoa Brandão, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2018. **The learning of teaching in higher education: experiences and knowledge shared by professors of the Law course on becoming a teacher.** Adviser: Rita Márcia de Andrade Vaz de Mello. Co-Adviser: Roberta Freitas Guerra.

The reflection on teaching learning in higher education, especially in law courses, is a complex and necessary task. Law courses are graduates who have never had any specific training for teaching during graduation. At the postgraduate level in law, the main objective is the training of researchers in legal science and not in pedagogical training. As is well known, teaching as a profession requires specific knowledge that does not find a formative space identified in the career of the professor of law. In this context, where law courses are expanded and demand for teachers is increasing, it is necessary to investigate how these teachers constitute their pedagogical practices and how they build their trajectories in the teaching profession. The present research had as general objective to understand the process of constitution of the teaching of higher education teachers that act in the courses of Law, in public and private institutions, choosing the teaching learning as category of study and analysis. Specifically, we seek to identify, in the edicts and in the resolutions of the competition for selection and entry into higher education teaching, what have been the normative and formative requirements for admission of teachers to act in the bachelor's degree courses in Law; we also aim to characterize the training of teachers who work in Law courses, considering their investments in initial and continuing training with a view to the professional learning of teaching; we also intend to know the elements involved in the professional apprenticeship of teachers of Law courses, considering as indicators the lived experiences, the identity references constituted and the appropriate knowledge about being a teacher; and, finally, we explain the challenges and the needs configured by the teachers of the courses of Law in the legal education, considering the training that they received to practice teaching. The choice of objectives was defined in order to answer the problem: how is the process of learning the teaching of law teachers? It is a qualitative study whose approach favors the insertion of the researcher in the context to be researched, with the immersion in the locus of everyday actions, the consideration of the process and attention to the meanings attributed (BOGDAN;

BIKLEN, 1993). Our focus was directed to the constitutive contents of the subject's speeches and actions in the research contexts. Participants as speakers of this study were teachers of the law courses of a private institution and a federal teaching in the same city of the Zona da Mata, Minas Gerais. As a data collection instrument, questionnaires were used to characterize the subjects and the script of semi-structured interviews. Data analysis was based on the technique of content analysis proposed by Bardin (1977), developed from three clipping for the analysis of data, with the selection of analytical categories about the trajectories of teachers in the practice of teaching as a profession. The results of the analyzes showed that the teachers of Law reaffirm their conceptions of teaching throughout their course of living the daily life of the classroom, and therefore, the teaching practice is a formative space. The data also indicated that continuing education is based on the individual efforts of the teachers themselves and is not yet an institutional issue. Finally, the teachers share their experiences, confirming the long-established need in the literature that teacher training in legal education is deficient and incomplete, which amplifies the challenges of becoming a professor of law in Brazil.

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo e a problemática da pesquisa emergiram de inquietações oriundas da minha própria experiência na carreira docente. Recém-egressa da graduação em Direito, ostentando o título de bacharel, após o início de uma especialização *lato sensu* fui convidada para lecionar em uma faculdade de Direito, depois de lá ter deixado dias atrás meu *curriculum vitae*. Assim, como que em um passe de mágica, a transformação ocorreu: tornei-me professora de Direito. Com o passar dos anos, muitas indagações permearam minha prática docente, questionando-a. Até que, como as questões a cada dia se avolumavam mais, resolvi investigar, de maneira mais concatenada e científica, como se constitui um professor de Direito e como se dá a aprendizagem da docência. Segura sempre estive de que isso não acontece apenas com a contratação por uma instituição particular de ensino ou pela aprovação em concurso público em uma universidade federal. O constituir-se professor, obviamente, representava um processo bem complexo e carente de investigação de minha parte. Assim, busquei o supedâneo teórico sobre esse processo de aprendizagem da docência no mestrado em Educação, vínculo atual que me propiciou a descoberta do “livro da vida” – Como pode um professor desconhecer a Ciência da Educação?

Nesse contexto, esta pesquisa foi idealizada, planejada e realizada. Necessário se faz, nesse momento, justificar à comunidade científica qual a metodologia utilizada para que os resultados sejam validados.

A aprendizagem da docência é uma categoria de estudo que vem sendo investigada de maneira mais significativa desde a década de 1990 no Brasil, constituindo-se tema de estudo no campo da formação docente. Assim, em todos os campos disciplinares a constituição do ser professor torna-se promissor objeto de pesquisa. Alguns estudos revelam que, pela ausência de formação pedagógica, muitos professores do ensino superior ancoram seu aprendizado nas experiências vivenciadas no exercício profissional, bem como nos vínculos de identidade estabelecidos nas relações com seus ex-professores (SARAIVA, 2008).

Segundo Vaz de Mello e Oliveira (2005), observam-se avanços no campo de pesquisas, que priorizam os parâmetros estatísticos, que já estão sistematizados e oferecem um bom nível para estudos e reflexões em face das políticas de ensino superior. Em contrapartida, na área de formação do professor universitário, não

acontece a fluência de estudos que dariam subsídios às decisões políticas quanto aos processos de ensino, pesquisa, extensão e administração nas universidades, entendidos como campos interdisciplinares, que constituem um fluxo de relações e tensões, e que estão a exigir novas estratégias de gestão do conhecimento diante das novas exigências de formação e de desempenho profissional da carreira docente.

No âmbito do ensino jurídico, especificamente, a aprendizagem dessa profissão vai-se consolidando com a experiência, uma vez que os professores são bacharéis, e não licenciados.

Nesses mais de dez anos de exercício da docência em cursos de Direito, temos observado que a inserção no magistério superior nessa área não exige de seus profissionais qualificação didática. Identificamos, ainda, a dificuldade dos professores se reconhecerem como profissionais do ensino, conseqüentemente muitos não acham importante o aperfeiçoamento da formação pedagógica.

Considerando as exigências legais de admissão para o ingresso de docentes no ensino superior, percebemos mais ênfase na formação de pesquisador, com preferências para mestres e doutores, sobretudo com publicações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mais precisamente em seu artigo 52¹, não faz referência direta à formação didático-pedagógica dos docentes que atuarão no ensino superior. A exigência de titulação e de dedicação exclusiva limita-se apenas à terça parte do corpo docente (incisos II e III, do artigo 52, da LDB). Tendo como referência os preceitos legais, constatamos que a alardeada deficiência de formação pedagógica do docente não é exclusiva dos professores que atuam nos cursos superiores de Direito, mas, também, de todos que atuam em outros cursos, principalmente nos bacharelados.

Segundo apud HERITT (2012) apud Brito (2008), o grande crescimento da oferta de cursos de Direito significou aumento da oportunidade de formação superior, mas os resultados não correspondem a esse aumento de oportunidades. Surge aí uma grande preocupação em torno da qualidade do ensino, de um ensino capaz de formar profissionais cidadãos e a própria massificação do ensino, que tem raízes históricas, agrava a situação.

¹Art. 52 – As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II – Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – Um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

No corpo docente de muitos cursos jurídicos do País, é comum encontrar advogados, juízes, promotores e delegados com formação consolidada no campo da ciência jurídica, mas que carecem de formação para o ofício de ensinar. Constatamos que é exigido do professor universitário o saber técnico específico de sua profissão, menosprezando-se a formação pedagógica, que poderia fornecer instrumentos para o melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem.

Percebemos que a análise e a compreensão sobre a formação e atuação do professor de Direito são relevantes para a ciência da Educação e para a ciência jurídica, contribuindo, assim, para o debate sobre a almejada qualidade² do processo ensino-aprendizagem. A análise torna-se mais importante e atual no sistema avaliativo implementado pela recente política pública do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio (MEC/INEP), que exige cada vez mais qualidade nos cursos de Direito, instituindo *rankings* entre as instituições de ensino superior sem olvidar outras classificações, como o selo da “Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) Recomenda”.³ Portanto, cumpre indagar como os bacharéis se constituem professores do ensino superior, uma vez que eles não cursaram disciplinas pedagógicas ao longo da graduação, pois essas fazem parte apenas dos currículos das licenciaturas.

Ainda parece prevalecer a crença de que a formação pedagógica dos docentes do ensino superior, especificamente dos que atuam no curso de Direito, será assegurada por meio de cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*), que ofertam uma única disciplina de curta duração para a formação didática do futuro professor, com ênfase nas disciplinas jurídicas. Nem mesmo os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, em nível de mestrado e doutorado, priorizam os saberes pedagógicos, uma vez que a abordagem é voltada para a formação do jurista-pesquisador, e não para a formação do jurista-professor.

Esse é um fato preocupante e de relevância acadêmica investigativa, uma vez que a ausência de formação para o magistério nos cursos de ensino superior certamente impactará, negativamente, o processo ensino-aprendizagem de futuros profissionais.

² Qualidade da educação é um conceito polissêmico que deve levar em conta o contexto histórico, social, institucional, entre outras variáveis.

³ OAB Recomenda é um instrumento de avaliação dos cursos jurídicos brasileiros instituído pelo Conselho Federal da OAB, desenvolvido pela Comissão de Ensino Jurídico.

Trazendo considerações em relação aos cursos de Direito, percebemos que nas últimas décadas houve um aumento considerável no número de cursos jurídicos no País, como também de vagas nos cursos já existentes, seja nas instituições de ensino público, seja nas instituições de ensino privado. Conseqüentemente, há um aumento considerável de juristas que ingressam no magistério do ensino superior, sendo eles, em grande parte, bacharéis, que desconhecem as especificidades advindas da prática docente. Estima-se que existam atualmente 1.300 cursos de Direito no Brasil, enquanto no resto do mundo há cerca de 1.100, segundo dados divulgados pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB Federal (OAB, 2000).

Diante desse contexto, buscamos indagar quais os investimentos que o professor universitário, precipuamente o professor de Direito, tem feito em sua formação continuada e se as instituições de ensino superior reconhecem que essa é uma prioridade, considerando-se que elas primam pela excelência do ensino que oferecem.

Não há dúvida, validando-se pelas ciências da Educação, de que o processo ensino-aprendizagem pode ser potencializado com o emprego de métodos adequados e que a travessia em busca do conhecimento por parte do graduando deve ser mediada e orientada por um professor munido de saberes disciplinares e pedagógicos.

Revisitando a literatura científica que se refere à aprendizagem profissional da docência de professores do ensino superior, foram encontrados estudos que apontam a necessidade de formação didático-pedagógica desses profissionais, considerando os desafios e as especificidades da docência universitária (AZEVEDO, 1998; BASTOS, 2000; BITTAR, 2006; MELO FILHO, 2000; RIBEIRO JÚNIOR, 2003; PAGANI, 2014).

Diante dessas considerações, foram apresentadas as seguintes questões de estudo: como os bacharéis que atuam nos cursos de Direito de instituições de ensino superior se tornam professores? Quais as exigências das instituições de ensino superior para o ingresso de bacharéis de Direito na docência? Que investimentos foram realizados e ainda estão em via de serem concretizados pelos professores de Direito em sua formação como profissionais do ensino?

É importante ressaltar que muitos estudos ainda precisam ser realizados. Portanto, espera-se que esta investigação possa somar relevantes contribuições para a melhoria do ensino jurídico em seu sentido mais amplo e para as pesquisas no campo da formação de professores.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo de constituição da docência de professores do ensino superior que atuam nos cursos de Direito, em instituições públicas e particulares, elegendo a aprendizagem docente como categoria de estudo e análise.

Especificamente, buscamos identificar, nos editais e nas resoluções de concurso para seleção e ingresso na docência do ensino superior, quais têm sido as exigências normativas e formativas para admissão de professores para atuarem nos cursos de bacharel em Direito

Necessário se faz, também, caracterizar a formação dos professores que atuam nos cursos de Direito, considerando seus investimentos na formação inicial (graduação) e continuada (cursos de pós-graduação, participação em programas, eventos e cursos), com vistas ao aprendizado profissional da docência.

Objetivamos especialmente conhecer os elementos envolvidos no aprendizado profissional da docência de professores dos cursos de Direito, considerando como indicadores as experiências vivenciadas, as referências identitárias constituídas e os saberes apropriados sobre o ser professor.

Por fim, pretendemos explicitar os desafios e as necessidades configuradas pelos professores dos cursos de Direito no ensino jurídico, considerando a formação que receberam para exercer a docência.

A escolha dos objetivos foi definida com o propósito de responder ao problema: como se constitui o processo de aprendizagem da docência dos professores de Direito?

A dissertação divide-se em três capítulos. No primeiro (Capítulo I), revisitamos a literatura especializada para caracterizar a aprendizagem e os saberes em construção no ofício da profissão docente, com as especificidades no nível superior de ensino e as particularidades no ensino de Direito. Em seguida (Capítulo II), resgatamos o planejamento metodológico utilizado na pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas. Como procedimento de análise dos dados, utilizamos a técnica da triangulação de dados e análise de conteúdo. No último capítulo (Capítulo III), investigamos o que a legislação específica e os editais de seleção de professores de Direito dizem sobre os requisitos mínimos para ingresso na carreira, bem como, mediante a apresentação dos dados obtidos com os questionários aplicados e as entrevistas

realizadas, fizemos uma interlocução entre a fala dos professores e a teoria sobre a aprendizagem da docência. Por fim, nas Considerações Finais, retomamos os objetivos, as questões de estudo e a problemática, verificando se aqueles foram cumpridos e essas foram respondidas, de modo a concluir a pesquisa, de maneira propositiva, com a inclusão de sugestões para a potencialização e melhoria no processo de aprendizagem da chamada **juspedagogia**.⁴

⁴ O termo “juspedagogia” foi cunhado por Álvaro de Melo Filho, no artigo “Juspedagogia: ensinar direito o Direito”. (OAB, 2000, p. 37-49).

CAPÍTULO 1

A DOCÊNCIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE DIREITO: APRENDENDO A SER PROFESSOR

Para compreender o processo de constituição da docência de professores do ensino superior que atuam nos cursos de Direito, analisamos três eixos temáticos: a aprendizagem da docência, as especificidades da docência no ensino superior e a atuação docente do professor de Direito.

A aprendizagem da docência é um processo que vem sendo descrito pela literatura especializada, que envolve a formação inicial e a formação continuada. O reconhecimento de que a aprendizagem docente é processual revela a necessidade de compreendermos esses espaços formativos.

Após delinear as balizas do processo de aprendizagem docente, abordaremos as especificidades da atuação docente no ensino superior, caracterizando esse nível específico de ensino. Obviamente, ser docente universitário tem suas vicissitudes, uma vez que, ao contrário da formação inicial para a docência nos ensinos fundamental e médio, do professor universitário não se exige formação pedagógica.

Por fim, buscaremos arrimo teórico a respeito da atuação docente nos cursos de Direito, a fim de compreender a recém-denominada juspedagogia, ou didática jurídica (OAB, 2000, p. 37). Apesar de a atuação do professor de Direito inserir-se na categoria geral docente universitário, é preciso minudenciar, pormenorizar, individualizar, haja vista que os professores de Direito são bacharéis que lecionam. Além da ausência da formação inicial para o exercício da docência, há especificidades em detrimento de outros docentes oriundos do bacharelado, uma vez que as atividades profissionais não acadêmicas, muitas vezes, tornam o professor de Direito mais prestigiado do que o próprio exercício da docência. Além do mais, muitos deles não se identificam como professores, e sim como advogados, juízes, promotores e delegados que dão aula.

Vejamos então, separada e detalhadamente, cada um dos eixos teóricos que arrimam nossa pesquisa.

1.1. Aprendizagens e saberes em construção no ofício da profissão docente

Compreender o processo de constituição da docência é o tema central desta investigação. O que é ser professor? Qual a especificidade da profissão docente? Nascemos professores (docência como dom) ou aprendemos a ser professores (docência como profissão)? Tentaremos responder a essas e outras questões importantes à luz da literatura especializada.

Misukami (2002) evidencia que:

Aprender a ensinar e a se tornar professor são [...] processos e não eventos (KNOWLES et al., 1994, p. 286), processos estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada (MISUKAMI, 2002, p. 47).

Como evidenciado, o aprender a ser professor é desenvolvimental, e iniciamos a preparação antes mesmo de ingressar em espaços formais de aprendizagem. Contudo, na análise desse processo de constituição da docência, fizemos uma investigação conceitual sobre o significado das palavras “professor”, “ensino” e “aprendizagem”. Destacamos esses termos por entender que são indissociáveis da investigação a que pretendemos, qual seja: como se constitui a aprendizagem profissional da docência.

Professor, docente, mestre, mediador, orientador e tantas outras denominações são as designações na língua portuguesa para identificar essa profissão. Etimologicamente, professor vem do latim *professore* e, no dicionário da língua portuguesa, significa “aquele que ensina uma ciência, arte ou técnica” (FERREIRA, 2010, p. 614).

O verbete no dicionário especializado, por sua vez, destaca a dificuldade de encontrar um conceito unívoco para o termo, pois este sempre vai depender do marco teórico ou da perspectiva histórica. No marco da Sociologia das Profissões, o grupo de estudos sobre política e trabalho docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no seu Dicionário de Verbetes, aduz:

A docência representa um afazer atípico e inclassificável, na medida em que não se encaixa às coordenadas que definem uma profissão. Nas análises funcionalistas, a docência junto com o trabalho social e a enfermagem (casualmente carreiras majoritariamente femininas) se consideravam exemplos típicos de “semiprofissões” na medida em que não tinham os traços característicos das profissões de pleno direito, isto é, prestígio, preparação superior, perícia baseada tanto no conhecimento abstrato como prático, autonomia no desempenho, jurisdição profissional clara, pertencimento a uma organização de tipo colegial, códigos deontológicos e

Como em uma espécie de trama, ou de rede, percebemos que o conceito de professor se encontra entrelaçado na definição prévia de profissão. Nesse sentido, Pini (2010) relata:

As profissões são ocupações que requerem um conhecimento especializado, uma capacitação educativa de certo nível, controle sobre o conteúdo do trabalho, organização própria, autorregulação e normas éticas (PINI, 2010 – CD-ROM).

A docência é, às vezes, classificada como semiprofissão por faltar à área um regramento ético próprio (um código de ética, como na medicina, na advocacia, etc.), bem como a autorregulação e o prestígio de que algumas profissões gozam na sociedade. No campo da Sociologia das Profissões, vários termos são cunhados para se referirem ao trabalho docente, como profissionalismo, socialização, desenvolvimento profissional, profissionalidade, entre outros. Este último apresenta-se como um conceito poliédrico, em constante mutação. Profissionalidade está correlacionada com a identidade docente, como destacado por Ludke e Boing (2010):

Dentro do quadro do trabalho docente, a discussão do termo profissionalidade apresenta uma dupla dificuldade. A primeira ligada ao próprio termo, profissionalidade, ainda em plena estruturação conceitual no domínio da sociologia das profissões. A segunda se situa no lado do trabalho docente, também ligado ao conceito de profissão, de história bem mais longa, mas ainda não tendo conseguido uma concepção consensual entre seus numerosos estudiosos, acentuando-se a dificuldade quando se refere ao magistério (GESTRADO UFMG [on-line]; LÜDKE; BOING, 2004).

A profissionalidade tem relação, também, com o saber fazer. Além disso, para Ludke e Boing (2010), a profissionalidade docente põe em jogo, de um lado, a dimensão afetiva e os talentos pessoais e, de outro, a construção social do trabalho do professor.

As primeiras delineações da profissão docente estão atreladas à chamada escola primária. Por isso, é comum encontrar a evolução da docência contextualizada com a escolarização de crianças. Por mais que esta pesquisa tenha como objetivo compreender o ensino no nível superior de ensino, podemos nos apropriar de certas características marcantes em períodos anteriores. Tardif (2013) refere-se a três idades do ensino que correspondem a três períodos históricos, em que o autor situa a profissão docente: o ensino na idade da vocação (do século XVI ao XVIII), a idade do ofício

(século XIX) e a idade da profissão (segunda metade do século XX). O autor alerta para o fato de que a evolução do trabalho do professor não é linear e, portanto, as “idades” não são bem definidas da mesma forma em todo tempo e em todo lugar.

A denominada idade da vocação refere-se à origem da escolarização, sendo essa muito relacionada às missões religiosas. Assim, originalmente, para se tornar professor era preciso ter vocação, dom, amor. Essas características da atividade de ensino atraíam mais as mulheres. Ensinar era professar e doutrinar, sobretudo, as crianças. A formação era quase inexistente e as condições de trabalho, muito precárias. A aprendizagem da docência era com base na experiência e imitação da atuação de professoras mais antigas. A era da vocação era marcada por baixa autonomia do docente e muitas formas de controle externo.

Já a alcunhada idade do ofício se iniciou a partir do movimento de secularização das sociedades ocidentais. As escolas tornaram-se públicas, e o ensino tornou-se obrigatório. Nesse contexto, a profissão docente é integrada ao Estado e a relação dos professores com o trabalho deixa de ser vocacional, para ser contratual. Podemos listar alguns benefícios, como aposentadoria, proteção, segurança e estabilidade. Contudo, no que concerne à formação docente, esta passa a constituir exigência:

A idade do ofício exige das mulheres um investimento inicial pesado, pois elas devem se formar. Assim é que, a partir do século XIX, as escolas normais se espalham e tornam-se pouco a pouco obrigatórias no século XX, ao passo que a formação se alonga progressivamente, passando do nível secundário ao nível terciário. Entretanto, como em qualquer profissão, a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar. Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares (TARDIF, 2013, p. 557).

Na classificação feita por Tardif (2013), por fim, temos a idade da profissão. Na transição da idade da vocação para a idade do ofício, percebemos ganhos para a profissão docente, e a evolução não nos parece necessariamente favorável aos professores na transposição da idade do ofício para a idade da profissão. Para muitos, a idade da profissão é vista como a idade da proletarização, à medida que muitos dos ganhos da idade do ofício são perdidos em troca de uma política de profissionalização docente implementada nos Estados Unidos a partir da década de 1980 e que, com a expansão de políticas neoliberais, se espalhou por muitos outros países.

Na era da profissão, o professor perde benefícios em nome de uma profissionalização que implementa concorrência entre os pares, prestação de contas, salários na medida do cumprimento de metas de desempenho e padrões de qualidade, entre outros.

O projeto de profissionalização dos professores é precedido pela “universitarização” (TARDIF, 2013, p. 559), referindo-se à expansão da exigência de formação universitária para ser docente, com a aquisição de conhecimentos derivados da pesquisa científica. No estatuto da profissão, a aprendizagem docente relaciona-se com uma formação universitária, de modo que os professores adotem uma concepção inovadora da pedagogia e abandonem a concepção rotineira, que saiam do mero cumprimento de rotinas escolares e incorporem uma ética profissional e, por fim, que deixem o papel de funcionário e assumam o papel de profissional autônomo, conforme explanação a seguir:

A profissionalização leva a considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, o antigo saber de experiências sobre o qual se fundava a formação nas escolas normais deve dar lugar ao conhecimento especializado, baseado na pesquisa universitária. (...) A profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar (TARDIF, 2013, p. 561).

A chamada idade do ofício permanece inacabada, evoluindo em diferentes ritmos pelo mundo. O Brasil contemporâneo, assim como a América Latina em geral, atingiu a era do ofício e incorpora, pouco a pouco, tendências da idade da profissão.

Verificamos, assim, que uma das formas de compreender a profissão docente na contemporaneidade depende da evolução das concepções de ensino referidas por Tardif (2013). Segundo o autor, a evolução é não linear, marcada por processos de avanços e retrocessos, ou “dois passos para frente e três para trás”. Além da contextualização da profissão docente em cada país e cultura diferente, para atender aos objetivos da pesquisa precisamos analisar a profissão docente especificamente no nível superior de ensino. Como mencionado, o estudo e a taxonomia de Tardif (2013) têm como base a escola básica. Precisamos compreender as características e especificidades da aprendizagem docente no ensino superior, o que faremos em um eixo de análise próprio.

Independentemente do termo utilizado para identificar o ofício do professor, os campos modernos da Sociologia das Profissões consideram que a docência não é uma

profissão atípica, como algumas novas profissões. “Sua legitimidade como tal não reside em excluir ou suprimir oportunidades para outros, mas em dominar o conhecimento especializado”. (MORGENSTERN, 2010).

Desse modo, podemos considerar que o elemento que distingue a profissão professor é o conhecimento específico e orientado para um campo profissional que privilegia o ensino como atividade central. Ser professor é conhecer e ensinar. Passaremos, então, a delimitar quais seriam esses conhecimentos e em que consiste o ato de ensinar.

Determinados tipos de conhecimento são essenciais ao exercício da docência em instituições formais de ensino⁵.

Retomando o projeto de profissionalização docente como política pública trazida por Tardif (2013), um dos objetivos do movimento é definir uma “base de conhecimento (*knowledge base*) para o ensino”:

Assim, desde o lançamento do movimento de profissionalização na década de 1980, desenvolveu-se um vasto campo internacional de pesquisa visando definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar, bem como promover aqueles que são úteis e eficazes para a prática do ensino. Se nos referirmos à base de dados bibliográficos Eric, a mais importante no mundo anglo-saxão em educação, há trinta anos, mais de 10 mil trabalhos de pesquisa foram consagrados a essa questão. Se nos centrarmos apenas na noção de *Knowledge base* (ideia que serve de ponta de lança às pesquisas norte-americanas – GAUTHIER, 1997), mais de 20 mil pesquisas estão lançadas no Eric. O volume das pesquisas sobre esse tema cresce a cada década: 4.400 para os anos de 1980-1990, 6 mil para os anos de 1990-2000, mais de 10 mil para os anos de 2000-2010 (TARDIF, 2013, p. 561).

Para Silva et al. (2016, p. 288), diferentes conhecimentos e ordem teórica e prática são mobilizados nas diferentes situações que envolvem a ação docente, que se destaca pelo seu caráter profissional e público. Existem várias classificações e tipologias em relação aos chamados saberes docentes, competências e conhecimentos específicos.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a identidade docente é epistemológica, considerando que ela mobiliza um campo de conhecimentos específicos, configurados em quatro grandes conjuntos: 1) conteúdos de diversas áreas do saber humano; 2) conteúdos didático-pedagógicos relacionados à prática profissional; 3) conteúdos

⁵ Conhecer e ensinar foram adotados como elementos que distinguem o professor. Contudo, limitamos ao trabalho docente em instituições formais de ensino. A delimitação faz-se necessária, pois muitas vezes o termo professor é utilizado informalmente, como para designar o técnico de determinada modalidade esportiva ou, mesmo, a atuação do pai ou da mãe na educação dos filhos.

relacionados a saberes pedagógicos – campo teórico da prática educacional; e 4) conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana.

Para Tardif (2002), o saber docente é composto de vários saberes, provenientes de diferentes fontes. “Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (*Op. cit.*, p. 33). Considerando que os saberes são plurais e emanam de diversas fontes e aprendizados, não se pode também negar que a prática na sala de aula pode ser um aprendizado desses saberes pedagógicos. Tardif (2002) já ressaltava a importância dos chamados saberes experienciais. Todavia, as bases para ensinar, segundo Ferenc e Mizukami (2008), não se sustentam apenas nos saberes apreendidos no exercício profissional, ou seja:

Embora a literatura reconheça que a aprendizagem pela experiência tenha força na construção de práticas pedagógicas, pouco se conhece até o momento, sobre tal processo. O genérico “aprender pela experiência” pode mascarar questões importantes relativas ao desenvolvimento profissional [...] (FERENC; MIZUKAMI, 2008, p. 141).

Segundo Tardif (2002), é importante compreender os saberes que a função docente mobiliza. Qual a natureza desses saberes? Como são adquiridos? Essas e tantas outras indagações vêm sendo objeto de pesquisas no contexto internacional, a partir dos anos de 1980.

É preciso identificar e definir os diferentes saberes docentes e as relações estabelecidas entre eles e o professor. Tardif (2002) resalta que esses saberes são múltiplos, oriundos de várias fontes. Entre essas fontes existe uma relação de hierarquia. Segundo o autor, para o professor os chamados saberes experienciais são mais valorizados, pois eles são o núcleo vital do saber docente. Não é o saber pedagógico, nem o saber disciplinar ou curricular apenas. Trata-se de um conhecimento produzido pelo professor no exercício de sua prática. No mesmo sentido, Misukami (2004) indaga: o que os professores precisam saber para poder ensinar e conduzir a aprendizagem dos alunos? A resposta, ou as repostas, é baseada nos estudos de Shulman (1986), citado por Misukami (2004), um dos pesquisadores que ampliaram as discussões nesse campo de pesquisa. Os estudos, embora não conclusivos, têm contribuído para a melhor compreensão de como se aprende a ser professor. A autora destaca que, embora as pesquisas tenham avançado, ainda há pontos vulneráveis e reducionistas nesse processo.

Shulman (1986), citado por Misukami (2004), é referência no modelo de base de conhecimento para o ensino, no modelo de raciocínio pedagógico e no uso de estratégias de formação e de investigação de processos de aprendizagem (casos de ensino, por exemplo).

Em atenção aos objetivos da nossa pesquisa, precisamos investigar se a docência no nível superior de ensino mobiliza saberes específicos e diferentes daqueles exigidos em outros níveis de ensino.

A tese de Borges (2002) é referência obrigatória para quem pretende discutir a categoria saberes docentes, no campo do conhecimento da formação de professores no Brasil. A temática saberes docentes está no centro das reformas atuais na formação de professores na educação básica. Conhecimentos, competências ou saber-fazer constituem a base de sua profissão. Em um contexto maior, o tema é discutido há duas décadas em outros países. Contudo, segundo o autor, o interesse é recente no Brasil.

Como mencionado, a maior parte das pesquisas ainda tem como base a docência e os saberes docentes na escola básica. Masetto (1998), citada por Puentes et al. (2009), destaca principalmente as competências da docência no ensino superior: competência em uma área específica, competência na área pedagógica e competência na área política. Buscando na fonte, percebemos que Masetto (2002) discute e identifica as competências específicas para a docência no ensino de nível superior.

Assim, a chamada competência em determinada área do conhecimento relaciona-se ao domínio dos conhecimentos básicos (obtidos no bacharelado) e à experiência de campo em determinada área (adquirida em alguns anos de atividade profissional). Esse domínio cognitivo deve ser constantemente atualizado, exigindo do docente a participação em programas de formação continuada, o desenvolvimento (eventos científicos, cursos de aperfeiçoamento e especialização) e a realização de pesquisas (por meio de seus estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos e experiências, apresentação em eventos científicos, publicações).

Prossegue Masetto referindo-se à denominada competência na área pedagógica, na qual o professor deve construir o conceito do processo ensino-aprendizagem, entender o seu papel como idealizador e gestor do currículo, compreender a relação professor-aluno e aluno-aluno durante o processo ensino-aprendizagem e conhecer a tecnologia educacional. Em relação ao processo ensino-aprendizagem, o professor deve ter clareza quanto aos seus significados, por exemplo: o que aprender atualmente; como aprender de forma que haja maior fixação e eficácia;

que teorias embasam as discussões sobre aprendizagem; como aprender no ensino superior e que princípios da educação de adultos são válidos nessa etapa; como conseguir a integração do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes; como estabelecer relações entre as disciplinas; e como aprender por toda a vida.

Por fim, Masseto (2002) menciona a competência para o exercício da dimensão política, considerando que o docente é um cidadão e um profissional que participa da vida em sociedade e, portanto, deve ser comprometido com o seu tempo, dirigir suas ações e opções conscientemente e ter, enfim, uma visão crítica do homem, do mundo, da sociedade e da educação, estando aberto a participações e conquistas. Contudo, nos processos seletivos para a docência no ensino superior, as habilidades e os saberes específicos do campo pedagógico não são tradicionalmente prestigiados, como se eles fossem saberes de nível hierárquico inferior.

As tipologias da base de conhecimento dos professores variam de acordo com a taxonomia de cada autor. Puentes et al. (2009) comparam-nas, conforme mostrado na Tabela 1.

Ainda, precisamos enfatizar que a maior parte dos estudos anteriormente apontados sobre os saberes dos docentes foi realizada a partir de uma base de dados referentes aos professores da educação básica. Contudo, a apropriação dos estudos para a docência universitária é bastante pertinente. Maseto (2002), Puentes; Aquino, (2009) e Pimenta e Anastasiou (2002) já fazem essa contextualização dos saberes necessários ao docente universitário, destacando sua necessidade de saberes na área do conhecimento específico, de competência em uma área específica.

Como vimos, apesar das diferentes nomenclaturas e classificações dos conhecimentos específicos para os docentes, é pacífico entre os autores que a docência é uma atividade profissional com uma carga de particularidades.

Nesse contexto, é preciso ainda investigar como ocorre a aprendizagem da docência. A chamada ação pedagógica, ou o ato de ensinar, constitui o elemento estruturante da docência, e assim deve ser compreendida.

Na tabela a seguir, compilamos alguns conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência segundo a tipologia de vários autores:

Tabela 1 – Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência

Tipologia	Autor	Saberes/Conhecimentos/Competências
Conhecimentos necessários à docência	Shulman (1956, 1987, 2005)	1) Conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); 3) conhecimento do currículo; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático do conteúdo; e 7) conhecimento do objetivo, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.
	Garcia (1992)	1) Conhecimento pedagógico geral; 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem a ensina; e 4) conhecimento didático do conteúdo.
Saberes necessários à docência	Freire (2000)	1) Ensinar não é transmitir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; e 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	Pimenta (1998); Pimenta e Anastasiou (2002)	1) Saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; e 4) saberes didáticos.
	Gauthier et al. (1998)	1) Saber disciplinar; 2) saber curricular; 3) saber das ciências da educação; 4) saber da tradição pedagógica; 5) saber experimental; e 6) saber da ação pedagógica.
	Tardif (2000, 2003)	1) Saberes da formação profissional; 2) saberes disciplinares; 3) saberes curriculares; e 4) saberes experienciais.
	Cunha (2004)	1) Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; 4) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5) saberes relacionados com a condução da aula; e 6) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.
Competências necessárias à docência	Massetto (1998)	1) Competência em uma área específica (em uma determinada área do conhecimento); 2) competência na área pedagógica; e 3) competência na área política.
	Braslavsky (1999)	1) Competência pedagógico-didática; 2) competência institucional; 3) competência produtiva; 4) competência interativa; e 5) competência especificadora.
	Perrenoud (2000)	1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e 10) administrar sua própria formação contínua.
	Zaballa (2006)	1) Planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); 4) manejar novas tecnologias; 5) conceber a metodologia; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; e 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Fonte: elaborada pelos autores com base em Puentes e Aquino (2009).

Embora a educação e o ensino não se limitem aos ambientes formais de ensino, existe algo próprio, peculiar, específico no trabalho dos professores. Em que consistiria essa especificidade do ofício docente? O ensino é uma atividade profissional de

professores, exercida no âmbito institucional, não contingente e circunstancial. Expressões modernas são usadas para definir o professor como o facilitador de aprendizagem, o mediador, o parceiro mais experiente. Contudo, esses discursos muitas vezes subestimam os professores e a ação de ensinar. Nesse contexto, a formação pedagógica de professores impõe a reflexão sobre os elementos constitutivos do ato de ensinar (SILVA et al., 2016, p. 291).

Para essas autoras, a ação docente pressupõe ensinar, e esse verbo é empregado de duas formas: a) ensinar, primeiramente, está vinculado ao sucesso na execução da ação docente, ou seja, na constatação de aprendizagem por parte dos alunos; e b) ensinar, de outra forma, refere-se à tentativa de êxito na tarefa, em que a aprendizagem não necessariamente é verificada. É importante refletirmos que, mesmo que os alunos não aprendam, a ação docente, ou o trabalho do professor, foi realizada. O ensino tem como elemento estruturante e característico o objetivo de produzir aprendizagem do modo intencional, ainda que essa aprendizagem efetivamente não ocorra. O ensinar não elimina a possibilidade do fracasso, sendo, portanto, um conjunto de regras inexaustivas, no entendimento de Silva et al. (2016):

A decisão e, não raro o entusiasmo pela adoção de uma determinada metodologia de ensino parecem comportar a ideia de que essa atividade possa ser orientada por regras cuja estrita observação e cumprimento garantam “êxito” ou “sucesso” em sua execução. Scheffler (1974) propõe uma distinção interessante entre regras exaustivas e inexaustivas. Como o próprio nome indica, as primeiras, quando aplicadas, garantem o êxito; exemplo disso seria um manual de algum dispositivo eletrônico que, seguido à risca, garante seu funcionamento. Já o ensino demandaria um conjunto de regras inexaustivas, cuja aplicação, embora atenta e cuidadosa, não garante necessariamente o sucesso esperado (SILVA et al., 2016, p. 293).

Além disso, como próprio e específico do ofício do professor, destacamos que o ensino formal não é atividade aleatória. Pressupõe a existência de um programa a ser seguido, um currículo, sendo, portanto, uma atividade exercida profissionalmente em uma instituição com propósito formativo, seguindo um programa. É importante, ainda, levar em consideração que, apesar de concluirmos que o ensino é o elemento distintivo da ação docente, dele não participa apenas o professor. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém, ou seja, nas palavras de Roldão (2005), citado por Silva et al. (2016), p. 293), “Ensinar é saber fazer aprender alguma coisa a alguém”. Desse modo, o ensino tem dimensão não apenas técnica, pois envolve o aluno, o relacionamento professor-aluno e tantas outras variáveis do meio. As autoras estipularam referentes para a ação

docente, que se dividem em três grandes dimensões: conhecimento profissional do professor, prática profissional do professor e engajamento profissional do professor. Elas ressaltam, ainda, que os referentes de ação docente não se limitam apenas a um conjunto de teorias e metodologias de ensino.

Na concepção de Silva et al. (2016, p. 307), a dimensão conhecimento profissional pressupõe a aquisição de diferentes saberes que subsidiam a prática educacional realizada no âmbito escolar. Trata-se de um conhecimento apurado e especializado, uma vez que possibilita a atuação docente autônoma, ética e flexível à diversidade das condições da prática. O conhecimento é articulado entre o campo do conhecimento pedagógico e os conceitos objetos do ensino.

Já a chamada dimensão prática profissional do professor, para essas autoras (p. 308), se refere aos aspectos envolvidos na criação de condições de aprendizagem, destacando, entre esses aspectos, o compromisso do desenvolvimento de todos os alunos, apesar da diversidade entre eles. Compõe essa dimensão a proposição de situações problematizadoras planejadas em um clima favorável.

Por fim, a dimensão denominada engajamento profissional do professor, na visão das autoras (p. 309), reporta-se ao sentido social e ético da ação docente, que, por natureza, exige espírito de cooperação entre os colegas e a contextualização das condições de trabalho nos planos individual e coletivo.

Como vimos até então, ao longo de toda a análise sobre a orientação conceitual da aprendizagem da docência percebemos que essa orientação pressupõe a reflexão. A aprendizagem da docência é uma tomada de consciência que não percebemos na ação docente que não se baseia na reflexão. A origem etimológica do termo reflexão vem do latim *re*: outra vez, novamente; e *flexus*, dobrado, fletido. Podemos inferir que reflexão significa dobrar-se mais de uma vez sobre determinado tema, assunto. Assim, quando falamos em reflexão sobre a aprendizagem da docência, estamos focando uma postura ativa do sujeito diante do conhecimento ou, mais especificamente, do professor diante do ato de ensinar, o que exige um “compromisso explícito”. Aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores multipolos, entre os quais se destacam o afetivo, o cognitivo, o ético, entre outros (MISUKAMI, 2002, p. 56).

Desde o início destacamos que a aprendizagem da docência é desenvolvimental. Estudos sobre o professor apontam para a construção do desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência, sendo o local de trabalho destacado como *locus* de formação. A reflexão sobre a ação docente ocorre a partir da própria

prática; articula com a teoria. Percebemos que a aprendizagem docente não se limita apenas a um espaço formativo inicial, sendo a prática campo fértil para o desenvolvimento profissional. Segundo Misukami (2002), outros autores (SCHÖN, 1983, 1987, 1988, citados por MISUKAMI, 2002; ELBAZ, 1983, citado por MISUKAMI, 2002; NÓVOA, 1982; CALDERHEAD, 1996; KNOWLES et al., 1994, citados por MISUKAMI, 2002; CLANDININ; CONNELLY, 1996, 2000, citados por MISUKAMI, 2002; SCHULMAN, 1986, 1987, 1996, citados por MISUKAMI, 2002) têm contribuído para uma nova epistemologia da prática docente, ressaltando que:

As pesquisas realizadas por esses e outros pesquisadores diferem quanto às orientações teóricas e quanto aos referenciais em que se apoiam. Não se pode negar, no entanto, que foram, de certa forma, impulsionadas pelas obras de Schön (1983, 1987), consideradas aqui como um marco ao tentar construir uma epistemologia da prática e ao abrir espaços para tipos alternativos de investigações até então não ousadas, considerando paradigmas vigentes e a preocupação com o modelo processo-produto (MISUKAMI, 2002, p. 49).

Em síntese, o chamado ensino reflexivo dá ênfase à experiência docente e à prática como elemento constituinte do processo de aprendizagem profissional. A reflexão permite aos professores tomarem consciência de suas práticas e suas crenças, criando seus próprios princípios pedagógicos.

Existem níveis de reflexão no mundo da prática docente. Inclusive, não seria possível que um professor se tornasse reflexivo sem ao menos ter uma base essencial para essa prática. Valli (1992) *apud* Misukami (2002) apresenta níveis de preparação do professor reflexivo agrupados em dois grandes paradigmas: o da racionalidade técnica e do prático-reflexivo. No plano da chamada racionalidade técnica, priorizam-se o conhecimento formal, as técnicas pedagógicas e as metodologias didáticas como um conjunto de regras prescritas “como ser um professor”. Já no plano da formação do docente prático-reflexivo se exige mais que um amontoado de técnicas para ser um professor.

Ainda segundo Misukami (2002), para se atingir o paradigma prático-reflexivo na aprendizagem docente é preciso passar por diferentes níveis de reflexão, como explicado na Tabela 2, que parte do nível 1, denominado comportamental (nível de conteúdo prescrito e não reflexivo), até chegar ao nível 6, chamado de crítico, quando o docente é capaz de problematizar sua atuação com vistas a um reconstrutivismo social.

Tabela 2 - Diferentes níveis de reflexão da prática docente

Nível	Qualidade da reflexão	Conteúdo da reflexão
Prática-reflexiva 6. Crítico (reconstrucionismo social)	Problematizando as metas e os propósitos da escolarização à luz da justiça e de outros critérios éticos.	Dimensões sociais e políticas da escolarização.
5. Personalista (desenvolvimental, narrativas)	Ouvindo a voz de cada um.	Crescimento/desenvolvimento pessoal e temas relacionados.
4. Deliberativo (eficiência social, cognitivo)	Pensando exigências e pontos de vista concorrentes entre si.	Uma série de preocupações de ensino.
3. Reflexão-na-ação	Contextualizando conhecimento da profissão e proposicional.	Desempenho pessoal de ensino.
Racionalidade técnica 2. Tomada técnica de decisões	Realizando correspondência entre desempenho e diretrizes externas.	Instrução genérica e comportamento de manejos derivados da pesquisa sobre o ensino.
1. Comportamental	Não se aplica.	Instrução genérica e comportamento de manejos derivados da pesquisa sobre o ensino.*

* No nível comportamental, trata-se de conteúdo prescrito e não reflexivo (MISUKAMI, 2002, p. 49).
Fonte: dados da pesquisa.

Desse modo, os paradigmas são indissociáveis. Não podemos pretender estar na era da prática reflexiva sem fixar bem o contexto da racionalidade técnica. Assim, percebemos que a reflexão não ocorre sem um conteúdo mínimo, no nível comportamental, típico do paradigma da racionalidade técnica. Acontece que, quando falamos em um modelo de formação docente mais elaborado como o prático-reflexivo, incorremos no possível equívoco de abandonar o modelo anterior, qual seja, o da racionalidade-técnica. Não se trata da sucessão de um modelo pelo outro, e sim de um complemento, de um aperfeiçoamento da própria formação docente. E, ao que parece, esse último paradigma tem sido “vendido” como a solução para se tornar um bom professor, sobretudo no ensino superior, em que manuais prescrevendo técnicas de metodologia ativa e dicas como ser um bom professor têm ganhado cada vez mais espaço. Como ressaltamos, a ação docente é inexaustiva, não havendo um único manual apto a prescrever como ser um bom professor.

Ser professor do ensino superior tem suas especificidades em detrimento do ser professor em outros níveis de ensino. Conforme Mongerster (2010):

Essa perspectiva obriga a abandonar toda consideração essencialista da profissão docente. Como todas as outras profissões, esta está segmentada internamente segundo a ordem social em que se insere, mas também está segmentada pelas próprias hierarquias entre as ordens sociais; basta ver a diferença de renda e prestígio que existe entre os professores universitários e os professores de ensino básico (MORGENSTERN, 2010).

No ensino superior, geralmente os docentes teriam, em tese e em regra, mais autonomia, sendo mais bem remunerados e gozando de mais prestígio na sociedade. Contudo, precisamos compreender se esses ganhos decorrem da ação docente por eles desempenhada ou da atividade de pesquisa que muitas universidades privilegiam.

1.2. A docência no ensino superior

Para discutir o processo de aprendizagem da docência no ensino superior, é necessário contextualizar a universidade pública e as faculdades particulares no Brasil atual, ou seja, o *locus* do exercício profissional do professor universitário.

O surgimento das universidades brasileiras aconteceu de maneira tardia, em comparação com o das universidades na Europa e, mesmo, nas Américas espanhola e inglesa, que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial. Os espanhóis fundaram universidades em seus territórios na América no século XVI. No Brasil, as instituições de ensino superior só tiveram início em meados do século XIX. Só no século seguinte, em 1920, é que foi criada a universidade no Brasil. Esse salto histórico se deve a uma gama de variáveis que não constituem objeto de investigação nesta pesquisa.

Segundo Buarque (2014), em quase 1.000 anos as grandes mudanças na sociedade não provocaram grandes alterações estruturais na universidade. O papel da universidade não mudou, enquanto a sociedade já não é a mesma. Assim, a universidade nem sempre forma cidadãos, limitando-se, muitas vezes, a conferir aos alunos um diploma que, por si só, não garante sucesso profissional. Há uma transferência de conhecimentos que rapidamente se tornam obsoletos, por acreditar ser possível uma formação descontinuada.

Torna-se indispensável e urgente compreender as dificuldades e limitações da universidade, para depois transformá-la em instrumento compatível com os anseios da sociedade contemporânea.

O ensino superior brasileiro vem passando por muitas transformações. A influência neoliberal⁶ das últimas décadas tornou precárias as universidades públicas brasileiras e, paralelamente, fomentou a explosão de instituições particulares (BUARQUE, 2014). Entretanto, a expansão do acesso ao ensino superior não veio acompanhada de políticas públicas de aumento proporcional de professores, nem mesmo de uma política de valorização da docência nesse nível de ensino.

Nas primeiras décadas da expansão da universidade pública brasileira, ela foi considerada um produto estatal. No entanto, com o passar dos anos ela deixou de ter o apoio para manutenção da sua estrutura e para sua expansão, não tendo, contudo, se esfacelado como outros setores onde o Estado deixou de investir. Esse fenômeno deve ser atribuído à resistência da comunidade universitária.

Nesse contexto de expansão do acesso ao ensino superior, questiona-se aqui: Qual é o papel da universidade na formação humana e profissional? Seria uma função meramente tecnicista, formando mão de obra especializada para o mercado de trabalho, ou as instituições de ensino superior (IES) teriam também a função formativa de caráter humanista? Os objetivos da formação universitária parecem manter-se inalterados.

A “aparente” perenidade dos objetivos da universidade, como a transmissão de cultura, o ensino das profissões, a investigação científica e a educação dos novos homens de ciência, vem sendo abalada pelos diferentes impactos sociais, políticos e econômicos aos quais ela foi submetida. Podemos destacar como fator social que impactou a comunidade universitária nos últimos anos a política de democratização do acesso a esse nível de ensino, com a criação de cotas para alunos negros e, ou, egressos de escolas públicas. Já como impacto econômico destacamos as mudanças de políticas públicas fomentadas por governos neoliberais, políticas essas de Estado Mínimo, em que a educação é contabilizada como despesa, em vez de investimento. Por fim, como variável econômica, nos últimos anos temos passado por ciclos de crise que decorrem das políticas econômicas e certamente influenciam as academias.

A Constituição da República (BRASIL, 1998) menciona as funções precípuas da universidade:

⁶ Entendemos por influência neoliberal das últimas décadas o implemento de uma doutrina que favorece a redução do papel do Estado na esfera econômica, movimento esse iniciado, no Brasil, no final da década de 1990.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O mesmo tripé funcional das universidades é repetido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a saber:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; e

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

A partir dessas finalidades extraídas da legislação geral, podemos destacar três principais fins da universidade, quais sejam: a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Nesse sentido, Santos (2001) evidencia que:

Apesar de a inflexão ser, em si mesma, significativa e de se ter dado no sentido do atrofiamiento da dimensão cultural da universidade e do privilegiamento do seu conteúdo utilitário, produtivista, foi sobretudo ao nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins abstractos explodiu, numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si. A explosão das funções foi, afinal, o correlato da explosão da universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber (SANTOS, 2001, p. 188).

Diante do destacado acúmulo de funções para a universidade, podemos dizer que em relação ao seu futuro essa instituição milenar deverá optar entre uma modernidade técnica, pautada na eficiência e apartada da ética, e uma modernidade ética, visando extinguir a exclusão e a divisão de camada considerável da população.

Apesar das multiplicidades das funções da universidade, o prestígio da docência decorre da pesquisa, por meio da qual alguns professores gozam de um *status* mais reconhecido em relação a outros docentes. É notório que no meio acadêmico existe uma hierarquia entre "cientistas" e professores. Nas universidades, principalmente nas públicas, a pesquisa é supervalorizada em detrimento da função educacional, que fica em segundo plano (ALMEIDA, 2012). Contudo, apesar do prestígio da pesquisa, a docência é uma atividade inerente aos professores que atuam no ensino superior, sobretudo nas instituições particulares, onde a função do ensino é exercida quase que exclusivamente.

Enquanto nas universidades públicas há a preferência pela seleção de professores-pesquisadores, no âmbito das instituições de ensino superior (IES) privadas há outra lógica na seleção dos docentes universitários, uma vez que nelas o regime de trabalho em geral é parcial e a atividade precípua é a docência, e não a pesquisa.

As exigências para atuar na profissão docente apresentam variações entre as instituições públicas e privadas. O ingresso em universidades públicas se dá exclusivamente por concursos públicos. Nas universidades federais, o acesso à carreira docente, de acordo com a titulação, possibilita a opção para uma das seguintes classes: auxiliar, assistente, adjunto, associado e titular. Cada uma delas subdivididas em quatro níveis (I, II, III e IV). Já nas instituições privadas nem sempre há exigência de concurso, sendo muitos professores admitidos com base exclusivamente na análise curricular.

Diante das diferentes condições de trabalho docente em IES públicas e em IES privadas, é importante problematizar se existem e quais seriam as especificidades no que se refere à atuação dos docentes nesses contextos educacionais diversos.

Das três funções precípua das universidades, certamente não seria leviano afirmar que o ensino deve ser considerado a função principal. É preciso, assim, investigar qual a importância atribuída aos docentes universitários no contexto das IES brasileiras. Os docentes que exercem exclusivamente atividades de ensino teriam alguma valoração especial?

Uma questão fundamental se faz precedente: Quem são os docentes universitários? O chamado magistério superior, na visão de Cunha (2010):

Refere-se ao exercício das atividades do magistério nos espaços da educação superior, incluindo as universidades, mas, de modo genérico, as demais modalidades desse nível de ensino. Insere-se na condição ampla da profissão de professor, assumindo as representações e ações próprias da função de ensinar. Amplia, porém, o espectro de responsabilidades profissionais, incluindo as características peculiares do espaço onde se instala que prevê também as ações de pesquisa e extensão (CUNHA, 2010).

A temática relativa à pedagogia universitária vem sendo pesquisada de maneira mais abrangente desde a década de 1990, no Brasil. Apesar de a maioria dos estudos sobre o exercício da docência ser referente ao nível básico de educação, o aprofundamento desses estudos em nível universitário vem ganhando relevância no cenário científico. Para Cunha (2008):

Nessa perspectiva é importante fazer uma reflexão mais rigorosa sobre a formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes (CUNHA, 2008, p. 187).

No ensino superior brasileiro atual, é possível identificar professores com experiência profissional, mas sem formação didática; professores com formação didática oriunda das licenciaturas; e, ainda, professores sem experiência profissional e sem formação pedagógica (MOROSINI, 2001). O aperfeiçoamento da docência universitária exige a integração de saberes complementares e habilidades.⁷ Portanto, o desenvolvimento profissional envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização profissional e identitária dos professores. Afinal, “[a] identidade do professor é também profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social”.

Dialogando com a literatura especializada mencionada e com o objeto deste estudo, será questionado aos professores universitários que atuam nos cursos de Direito se a formação e a atuação profissional envolvem saberes que qualificam a docência e quais seriam esses saberes na voz desses sujeitos.

⁷ Esses saberes complementares e habilidades dos professores foram apresentados no Capítulo I, item 1.1, na classificação feita por diversos autores, como Masetto (1998), Tardif (2000), Cunha (2004), Zabalza (2006), citados por Puentes e Aquino (2009), entre outros.

Sobre os processos de “preparação de docentes”, destaca-se o marco legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, que estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A **preparação para o exercício do magistério superior** far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996), especificamente em seu artigo 66, usa a expressão preparação para o exercício do magistério superior, anteriormente destacada. Ao disciplinar o nível da educação básica, temos muitos dispositivos na referida lei regulamentando a “formação docente”. Então, o professor da escola básica deve ser “formado”, enquanto se exige do professor universitário uma “preparação” para a docência prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Entretanto, esses aspectos exigidos pela LDB não garantem formação específica para o processo educacional, pois, dessa forma, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não concebe a docência como processo de formação, mas, sim, como preparação titulada para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (e não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, há aumento na oferta de *lato sensu* ou de disciplinas de Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior para auxiliar na formação docente. Porém, “ainda que tais disciplinas pudessem ajudar na resolução do problema, elas não são uma exigência da legislação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 41).

A exigência atual é que, no mínimo, um terço dos docentes que atuam no ensino superior tenha o título de mestre ou de doutor. Diante desse requisito, pergunta-se: qual a formação exigida dos outros dois terços de professores?

Existe na legislação federal uma lacuna quanto à exigência de formação da maior parte dos docentes que atuam no ensino superior. Portanto, também será investigado se há diversidade entre a formação exigida para o exercício do magistério jurídico em instituições privadas e públicas.

Podemos indagar, ainda, que se houvesse um diploma normativo exigindo a formação inicial em nível de mestrado, por exemplo, para todos os docentes universitários, teríamos, necessariamente, docentes bem preparados para os desafios da sala de aula? Uma certificação ou uma titulação seria, por si só, suficiente para atestar a preparação para atuar como docente?

Sabe-se que os programas de mestrado e doutorado, em geral, formam pesquisadores, e não docentes. Inclusive, destaca-se que o estágio da docência é obrigatório apenas para bolsistas do programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cunha (2001) reforça que não se trata apenas de criticar a formação para a pesquisa, uma vez que não se pode negar a importância dessa via. O objetivo é uma crítica consequente, destacando-se que a formação não pode ser reducionista, e sim mais ampla e diversificada.

Em consonância com o pensamento de Santos (1994) *apud* Cunha (2001), o professor universitário de hoje, em razão da formação reducionista, mais direcionada para a pesquisa e para os saberes oriundos dos campos disciplinares específicos, torna-se um “conhecedor especializado”.

Atualmente, além da ausência ou da insuficiência de formação específica para o professor iniciante, não há nas exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC), nem mesmo nos marcos legislativos, qualquer exigência de formação continuada no campo pedagógico. As cobranças, em termos de formação continuada, limitam-se à obtenção de títulos acadêmicos que privilegiam a pesquisa em determinado campo disciplinar. Portanto, é importante investigar os movimentos realizados no sentido de incentivar práticas de formação docente continuada que primem por uma formação que valorize a função central do professor, qual seja: o ensino.

Autores como Cunha (2001) e Zabalza (2004), entre outros, ressaltam a indispensabilidade de uma pedagogia universitária no processo de formação do docente que atua nesse nível de ensino. Entretanto, a chamada pedagogia universitária, docência universitária, docência na educação superior, entre outras denominações, revela um campo de muitas problemáticas (Teixeira, 2012). Constata-se que os professores universitários não tiveram o devido preparo pedagógico para assumir uma sala de aula. Consequentemente, esse despreparo resulta no desgaste profissional e na insatisfação dos alunos, bem como no processo ensino-aprendizagem e na formação nos aspectos humanos e profissionais do discente.

Além de compreender as especificidades da profissão docente universitária, devemos contextualizar os espaços de atuação desses docentes, ou seja, se lecionam em uma IES pública ou em uma privada. O *locus* no qual esse professor exerce a profissão diz muito a respeito do processo de aprendizagem da docência. Como já analisamos, o perfil do professor das universidades públicas é diferente do perfil do professor de uma faculdade particular. Essas especificidades dizem respeito, muitas vezes, à titulação mínima exigida, ao regime de contratação, à carga horária, à remuneração e a tantas outras condições de trabalho.

Há no magistério universitário especificidades também em relação ao curso em que atuam, porque nas licenciaturas se espera que o docente universitário seja licenciado. Ao contrário, o docente que atua em um curso de bacharelado certamente não teve a formação inicial. Não há como negarmos a existência de diferenças em relação à formação de um bacharel e de um licenciado. Além disso, não podemos incorrer no equívoco de considerar todos os professores universitários em um mesmo nível, como se a aprendizagem docente já tivesse sido completada. Como já dissemos, a aprendizagem da docência é desenvolvimental, e nesse aspecto, dependendo do tempo de exercício da docência, podemos classificar os docentes em estágios diferentes.

Outro aspecto a ser considerado, que deve ser somado ao contexto, é o tempo de exercício da docência. Em cada etapa da atuação profissional, identifica-se uma particularidade no que se refere às demandas e expectativas construídas pelos docentes. Nesse sentido, é ilustrativo o estudo realizado por Huberman et al. (2000 *apud* Stürmer (2004) sobre o ciclo de vida profissional de professores.

É relevante mencionar que os estudos sobre os ciclos de vida profissional de professores realizados por Huberman foram com base em professores das escolas básicas, e não de professores universitários. Entretanto, há considerações importantes sobre os ciclos que também podem referendar estudos sobre as etapas de desenvolvimento da docência universitária.

Huberman (1989) *apud* Nóvoa (1995) organizou e caracterizou as fases e os ciclos da carreira docente, conforme se segue:

a) **A fase do início da carreira** – Esta fase vai da introdução à carreira até os três anos de docência. É a fase da sobrevivência e da descoberta. A sobrevivência é referência ao chamado choque de realidade, advindo do confronto inicial com a complexidade da situação profissional. É a fase do tatear constante, da preocupação

consigo mesmo, da administração da distância entre o ideal e o real da cotidianidade da sala de aula. A descoberta, por sua vez, refere-se ao entusiasmo inicial e à exaltação por sentir-se integrante de um corpo profissional, por estar, finalmente, em uma situação de responsabilidade, por sentir-se incorporado ao mundo adulto e pela satisfação de explorar um novo marco social que representa a escola para o professor novato. Com frequência, a literatura empírica indica que dois aspectos – sobrevivência e descoberta – são vividos simultaneamente, sendo o segundo aspecto que dá suporte para aguentar o primeiro.

b) **A fase da estabilização** – É o ciclo da carreira profissional entre os quatro e os seis anos de experiência docente e está marcado pela estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, além da construção de uma identidade profissional que supõe a afirmação de si mesmo como professor. Trata-se de um comprometimento assumido, de uma tomada de responsabilidades. O professor adota a decisão de dedicar-se por um período prolongado de tempo à profissão docente. Estabilizar-se nessa perspectiva significa obter graus de autonomia no exercício profissional e encontrar um estilo próprio de funcionamento no seio da classe profissional. Um significativo número de professores dessa fase se referia ao sentimento de pertença, ao mesmo tempo em que falavam de “libertação” ou de “emancipação” (autonomia). A preocupação da fase anterior pela sobrevivência se desloca para a preocupação com os resultados do ensino.

c) **A fase da experimentação e diversificação** – É o ciclo da carreira profissional entre os sete e os 25 anos de experiência, que pode estar marcado por uma atitude geral de diversificação, mudança e ativismo, bem como uma atitude de revisão, cheia de interrogações peculiares da metade da carreira. Não se trata, portanto, de um ciclo homogêneo em que seja fácil caracterizar o pensamento e a conduta profissional do docente. No que se refere à atitude de diversificação, os professores lançam-se em uma série de experiências, trabalhando com novas metodologias, diversificando o material didático, experimentando novas formas de avaliação e modificando outros aspectos da sua prática. Trata-se de uma atitude de inovação e mudança no repertório pedagógico acumulado no ciclo anterior. Esta fase é também a fase do “pôr-se em questão”, ou seja, a fase da revisão profissional, das interrogações em torno da continuidade ou não na carreira, que para alguns pode advir da monotonia da vida cotidiana na sala de aula e, para outros, do desencanto subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais de que as pessoas participaram decisivamente.

d) **A fase da serenidade/conservantismo** – É o quarto ciclo, entre os 25 e 35 anos de experiência, em que se chega a um patamar do desenvolvimento da carreira. “Trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado ‘de alma’ que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de 45-55 anos” (HUBERMAN, 1992, apud NÓVOA, 1995). Esse estado de alma pode caracterizar-se por uma atitude de **serenidade e distanciamento afetivo** ou de **conservadorismo e lamentações**. A serenidade se expressa na diminuição da vulnerabilidade diante da avaliação dos demais, na reconciliação entre o “eu ideal” e o “eu real”, isto é, na aceitação de si mesmo e na celebração com o que se foi capaz de fazer até aqui e com o que ainda se pode fazer. É uma sensação de confiança que dispensa dos docentes desta fase, de certa forma, o gasto de energias em ativismo e investimentos e lhes permite “deixar-se conduzir um pouco”, o que significa ser mais tolerante e mais espontâneo em situações de sala de aula. O distanciamento afetivo é fato criado mais pelos alunos (HUBERMAN; SCHAPIRA, 1986 *apud* STÜRMER, 2004). Em alguns estudos, o conservantismo e as lamentações aparecem como seqüência da fase da serenidade. Em outros, isso não se confirma (HUBERMAN, 1992, apud NÓVOA, 1995). O fato é que os professores conservadores chegam lá por vários caminhos (um questionamento mais prolongado, na seqüência de uma reforma estrutural que fracassa ou diante de uma reforma à qual se opõem), e manifestam essa característica por meio de maior rigidez e dogmatismo, de uma prudência acentuada, de uma resistência firme às inovações, de uma nostalgia do passado, entre outros.

e) **A fase do desinvestimento/preparação para a aposentadoria** – O quinto, e último, ciclo da carreira profissional desenvolve-se entre os 35 e 40 anos de experiência. Esta etapa está fortemente marcada pela preparação para a aposentadoria e pelo progressivo abandono das responsabilidades profissionais. A retirada pode ser serena ou amarga. No primeiro caso, fala-se de um enfoque positivo decorrente da serenidade da etapa anterior. No segundo caso, o enfoque é negativo, marcado pelo desencantamento pelas experiências passadas ou pelas frustrações ainda vivenciadas nesta etapa.

No ensino superior, também é possível, a partir de algumas adaptações, identificar esses ciclos da carreira docente. A **fase do início da carreira**, marcada pela sobrevivência e por descobertas, é evidente nos primeiros anos do exercício do magistério superior. O choque com a realidade da sala de aula com o ensino para adultos, que já trazem uma longa bagagem educacional, é inevitável. Na **fase da**

estabilização, o professor universitário já dispõe de um repertório pedagógico por ele construído ao longo dos quatro a seis anos de carreira. Nessa fase, ele também já constituiu seu estilo e adquire certa autonomia. Por sua vez, na **fase da experimentação e diversificação**, o professor universitário já está confortável o suficiente para ser, inclusive, um ativista, inovando em suas práticas pedagógicas. A chamada **fase da serenidade de conservantismo** é marcada por uma reconciliação entre o ideal e o real. Nesse nível avançado da carreira, o professor universitário consegue compreender bem o contexto em que está inserido, sendo mais tolerante. Por fim, a **fase do desinvestimento/preparação para a aposentadoria** é marcada pela despedida da carreira, que, dependendo dos rumos do processo, pode ser amarga ou serena.

Após compreendermos esses ciclos de desenvolvimento da carreira, concluímos que o magistério no nível superior de ensino deve ser reconhecido como profissão. Nas lições de Zabalza (2004), ainda se encontra arraigada na cultura universitária a visão não profissional da docência. A afirmativa usual é que “ensinar se aprende ensinando”. Nessa ótica, não é preciso preparar-se para ser docente, pois essa é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas “experiência” e “vocação”. O desafio é entender em que consiste profissionalidade (conjunto de capacidades e saberes específicos de qualquer profissão) e profissionalização (processo em que se insere a profissionalidade) (TEIXEIRA, 2012). É desafiador, principalmente, compreender que a aprendizagem docente é um processo. Para Imbernón (2006), a possibilidade de inova o nas institui es educativas não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionaliza o do professor, que deve romper com as inércias e práticas do passado. Nesse cenário, o autor alerta para a necessidade de formar o professor na mudança e para a mudança.

Toda atividade docente bem orientada exige o mínimo de forma o pedagógica que inclua alguns conhecimentos das Ciências da Educa o. Esse requisito de forma o pedagógica, no entanto, pouco ou nada influi na avalia o oficial dos docentes ou dos cursos universitários.

No campo da Sociologia das Profissões, a segmenta o da carreira docente em conformidade com o nível de ensino em que o professor atua não impede um projeto unificador da carreira docente, como afirma Morgenstern (2010):

A segmenta o interna da profissão docente não pode ser motivo dissuasivo para a a o comum; reconhecer esse fato   uma perspectiva realista que se por um lado não desconhece que cada segmento tem reivindica es específicas, por outro não descarta a possibilidade de confluência em um

projeto coletivo. O sucesso desse projeto unificador é factível, mas na atual conjuntura não está claro como se resolverá a tensão entre um profissionalismo desenhado hierarquicamente nas organizações, que demanda prestação de contas e padronização do ensino, e um profissionalismo gerado a partir da própria base docente apoiado na confiança e na autonomia (EVETTS, 2009). O desenlace dependerá da maneira pela qual se organizam os docentes e, mesmo que se trate de uma tendência incipiente, é alentador assinalar que, diante do declínio generalizado de todas as profissões, esteja emergindo um novo tipo de comunidade profissional, muito diferente dos organismos colegiados e dos grêmios corporativos. Trata-se de comunidades de prática, que não dizem respeito só aos membros da profissão, mas a todos os profissionais que se envolvem na solução de um problema (ADLER, 2008). Essa é uma nova problemática na Sociologia das Profissões; vale a pena acompanhá-la de perto porque representa atualmente a alternativa mais consistente para fazer frente à vulnerabilidade do professorado (VANDERSTRAETEN, 2007, apud GESTRADO UFMG [s.d.] [on-line]; MORGENSTERN, 2010).

Assim, apesar das especificidades da docência no ensino superior, não devemos perder a noção de que o professor do ensino superior é, antes de tudo, professor.

Os professores universitários são avaliados quase que exclusivamente pela titulação alcançada, por sua produção científica e pelo domínio dos conhecimentos nas disciplinas que lecionam. Relativiza-se a um grau quase extremo a eficiência do seu trabalho como condutor do processo ensino-aprendizagem, mas seu mérito como professor não é avaliado. Esse aspecto exige reflexão mais aprofundada.

Assim, considerando que os docentes universitários possuem formação diferenciada, oriunda de bacharelados e licenciaturas, e atuam em campos disciplinares com especificidades epistemológicas, é preciso questionar se os investimentos na formação docente para o ensino superior são diferentes.

A docência no ensino superior é ainda um território que apresenta iniciativas tímidas quando comparada com as demais, embora mais recentemente também tenha passado a fazer parte do debate da área de forma mais sistemática. Não há obrigatoriamente programas de formação para professores do ensino superior, e apenas parte do corpo docente envolvido com cursos de formação de professores tem algum tipo de preparação pedagógica.

Como visto, a docência universitária tem muitas especificidades, entre as quais destacamos a não exigência de formação pedagógica. Os critérios de seleção de professores universitários estão muito relacionados com o respectivo campo disciplinar em que atuam. Além disso, precisamos contextualizar se esses professores são bacharéis ou licenciados, se atuam em IES pública ou privada e se exercem outra atividade profissional além da docência.

Além dessas peculiaridades dos docentes universitários em geral, quando comparados aos docentes que atuam na educação básica, destacamos, ainda, as especificidades do professor de Direito. Este, oriundo de um bacharelado, muitas vezes torna-se professor universitário sem qualquer formação inicial para o exercício profissional. Como já relatado, mesmo os programas de mestrado e doutorado na área jurídica não preparam para a docência, dando pouca ênfase ao campo pedagógico. Além dessa especificidade, tradicionalmente os professores de Direito são muito respeitados entre os pares e pelos próprios alunos pelas atividades profissionais que exercem fora da sala de aula. Esses e outros desafios da chamada docência jurídica são investigados no item subsequente.

1.3. A docência e o ensino jurídico: contextos, desafios e perspectivas

Consideramos preliminar a discussão proposta em relação ao fato de o ensino jurídico tecer considerações precedentes sobre quem são os docentes dos cursos de Direito. A maior parte é constituída de bacharéis, sem qualquer formação no campo pedagógico, apesar de muitos serem mestres e doutores, com experiência comprovada na sua área específica de conhecimento. Segundo Ribeiro Júnior (2003), cerca de 90% do corpo docente dos cursos de Direito é constituído por juristas, e apenas 10% desses profissionais possuem algum tipo de formação pedagógica. Tampouco podemos desconsiderar que em muitas instituições existe a chamada “improvisação docente” (FERREIRA SOBRINHO, 2000, p. 29). Histórica e tradicionalmente, os professores de Direito foram e são advogados, juízes, promotores de justiça, delegados, etc.:

Não se teve – e não se tem ainda – o professor puro como regra nos cursos de Direito, de modo que praticamente o curso convive com professores que apresentam baixa dedicação à docência, não necessariamente por negligência mas sim por falta de tempo disponível para a universidade. A atividade principal é metadocente e para ela o maior tempo é canalizado. Mesmo assim, membros do Ministério Público e advogados conseguem ser excelentes professores, o que prova que não existe incompatibilidade entre esses misteres e a docência. Deve-se dizer, porém, que o trabalho docente difere fundamentalmente da atividade não docente, de modo que é necessário um preparo específico para o magistério (FERREIRA SOBRINHO, 2000, p. 29).

É evidente que essas particularidades dos professores de Direito, ou seja, a falta de formação pedagógica e a dedicação a outras atividades metadocentes consideradas por eles como atividades principais, de certa forma influenciam o processo ensino-

aprendizagem dos alunos. Existe uma conhecida e afamada crise no ensino jurídico atual. Essa constatação é notória e constitui objeto de estudo no Conselho Federal da OAB (OAB RECOMENDA, 2001). Nesse contexto, há uma gama de variáveis que podem e devem ser consideradas como fatores influenciadores: nível de conhecimento insatisfatório dos alunos ingressantes; massificação do ensino superior, em uma política de proliferação de vagas, tanto em instituições públicas quanto privadas; currículos inadequados; metodologias ultrapassadas; transição para uma sociedade de conhecimento; entre tantas outras. Nesse contexto, destacamos a importância da formação recebida pelos docentes que atuam no referido curso não como fator determinante dessa crise, mas como uma variável a ser considerada.

Ao enfatizar a necessidade de compreender o aprendizado da profissão docente como fator que contribui para a qualidade do ensino jurídico, boa ou má, não temos a pretensão de culpabilizar os docentes pelo eventual fracasso dos resultados. O protagonismo do professor de Direito, nesta pesquisa, não pode ser entendido como responsabilização do profissional, deixando evidente, desde já, que outros componentes influenciam os processos de avaliação da qualidade do ensino. Ao contrário, consta-se que muitos professores de Direito são reconhecidos como bons professores por seus alunos, mesmo sendo oriundos de cursos de bacharelado, não tendo, portanto, adquirido formação inicial no âmbito da docência.

O crescimento quantitativo dos cursos jurídicos no País e o desempenho insatisfatório nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) nos fazem voltar o olhar para projetos pedagógicos de cursos, estrutura curricular, instrumentos de avaliação, gestão pedagógica e perfil dos seus egressos. Nesse cenário desponta uma preocupação, também, com a formação dos professores dos cursos jurídicos, sobretudo a necessária formação pedagógica específica para atuar na docência universitária.

Nos últimos anos, o ensino jurídico vem sendo discutido de maneira mais científica, inclusive em seminários nacionais especializados, como o Seminário de Ensino Jurídico e Formação Docente, organizado pela primeira vez em junho de 2012, pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. O Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) foi a sede da segunda edição do evento, no ano seguinte. Assim, o II Seminário de Ensino Jurídico e Formação Docente ocorreu em maio de 2013 e também contou com a parceria de outras instituições relevantes. Em outubro de 2014, a Faculdade de Direito da UFMG (FDUFMG) recebeu o III

Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente, com o seguinte prefácio no livro eletrônico:

Hoje, o ensino do Direito é certamente um dos temas que ocupam o pensamento de muitos daqueles que estão vinculados ao mundo jurídico e que pensam uma democracia efetiva – política, social e econômica – para o Brasil. Também não é um erro afirmar que os problemas, diagnósticos e desafios da educação jurídica da atualidade são muitos e que eles se relacionam direta ou indiretamente com alguns dos problemas da realidade jurídica e social brasileira. As novas metodologias de ensino jurídico – em especial aquelas que se estruturam em torno da participação do aluno na construção de seu próprio conhecimento –, a possibilidade de flexibilização das grades curriculares, o desenvolvimento e valorização de atividades de extensão universitária, a aproximação do ensino da realidade social, o processo e a importância da formação dos professores de direito, a utilização de ferramentas tecnológicas para aperfeiçoamento do ensino são temas caros não só para o mundo das leis, mas também para o desenvolvimento nacional. Trabalhar em prol de uma educação jurídica que construa operadores do direito capazes de compreender a dinâmica complexa dos processos sociais e, ao mesmo tempo, capazes de atuar ativa e criticamente dentro dessa realidade é trabalhar para a consecução do projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988. É dentro desse contexto que surge a iniciativa dos Seminários Nacionais sobre Ensino Jurídico e Formação Docente, com a proposta de possibilitar a troca de experiências entre diferentes atores do ensino do Direito para qualificar e ampliar as possibilidades de debate e de ação concreta no aperfeiçoamento das escolas de Direito do Brasil. O QUE NOS LEVOU ATÉ AQUI (III Seminário Nacional sobre ensino jurídico e formação docente [SENA et al., 2016).

Como visto, a formação dos professores de Direito tem sido o centro do debate a respeito do ensino jurídico. Ser docente em um curso de Direito tem suas filigranas, ou seja, suas especificidades, que decorrem da própria identidade do Direito.

Direito é um dos cursos universitários mais antigos. A tradição do ensino jurídico é reconhecida e remonta à Bolonha, na Itália, em 1088. Inclusive, a história aponta que o início das universidades teve o curso de Direito como pioneiro:

Encontramos a origem das universidades no final do século XI, na Itália, especificamente na cidade de Bolonha, que já vivenciava um centro de cultura graças à “Escola de Artes Liberais”. A partir desse desenvolvimento, surgiram outras escolas episcopais, monásticas e particulares, nas quais se ensinava Direito, emergindo, então, a Universidade de Bolonha (1088). Wernerius ensinou Direito Canônico entre 1100 e 1130, sendo um dos mais notáveis mestres dessa universidade. A Escola de Direito de Bolonha atraiu inúmeros alunos de diversas partes da Europa durante muitos anos (SIMÕES, 2013, p. 136).

O pioneirismo do curso de Direito na conhecida como a primeira universidade do mundo também se repete no Brasil. Segundo Masetto (1998), apud Puentes et al. (2009), a história do ensino superior no País ocorre a partir de 1808, com a Escola de

Direito em Olinda, PE; a de Medicina em Salvador, BA; e a de Engenharia no Rio de Janeiro, RJ.

Quando nos referimos aos cursos jurídicos no Brasil, falamos de uma história de 180 anos. As faculdades de Direito surgiram como um apelo da classe burguesa para estudar seus filhos após a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, haja vista o bloqueio continental das barreiras de acesso a Portugal, em razão da invasão francesa. Verifica-se, portanto, que a criação dos cursos de Direito veio para atender à demanda imediata, sem qualquer tipo de estrutura, como resposta às necessidades de formação superior da classe rica.

A história do ensino jurídico no Brasil pode ser dividida em fases, que variam de acordo com o sistema político, conforme Martinez (1969):

Durante sua evolução histórica, o Ensino Jurídico no Brasil deve ser analisado em três fases, teoricamente compartmentadas. Essa delimitação tem fundamento na eleição de três momentos básicos destacados na teoria política: os modelos de Estado Liberal, Social e Neoliberal. Com base nessa divisão teórica, a primeira fase destaca o desenvolvimento do Liberalismo no Brasil do Império. Num segundo momento, a contextualização histórica partirá sua análise da República Nova, findando-se na era dos Governos Autoritários. Completando esse processo, há uma terceira fase delimitada inicialmente pela promulgação democrática da Constituição Federal de 1988, o advento da Portaria 1.886/94 do MEC, e o choque destas ante a adoção da tendência neoliberal pelos governos da década de 90 e início do século XXI (MARTINEZ, 1969).

As políticas educacionais que orientam as práticas educativas existem dentro de circunstâncias ou contextos históricos, culturais, sociais e políticos concretos.

Para Borges (2015) a defesa da democratização do acesso à Educação Superior materializa-se pelos projetos de expansão universitária e, assim, os cursos de licenciaturas têm crescido em grandes proporções, nas Universidades e IFES, no âmbito das Instituições públicas e particulares. No entanto, é preciso garantir o acesso a cursos de qualidade, que garantam também o acesso ao conhecimento e não somente à certificação. Sabemos que o discurso da escola pública de boa qualidade, relacionado com o princípio de inclusão e tão alardeado nos discursos e nas políticas educacionais, exige professores com perfil diferenciado, capazes de orientar sua prática por uma sólida concepção educacional.

No início do século XXI, muitos movimentos de reforma universitária implantadas atualmente tem, entre outras inspirações e referenciais, o Processo de Bolonha, que se constitui como :

[...] meta-política pública, de um meta-Estado, iniciada em 1999, de construção de um espaço de Educação Superior na Europa até o ano de 2010, cujo objetivo essencial é o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos. Com tal finalidade, esse projeto pan-europeu objetiva harmonizar os sistemas universitários nacionais, de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os Estados membros da União Europeia. (LIMA;AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10).

Borges (2015) assinala que a Educação Superior no Brasil, nas últimas quatro décadas, passou por duas fases de expansão. A primeira coincidiu com o regime militar. De 1964 a 1980, o número de matrículas nesse nível de ensino aumentou dez vezes. No período posterior, entre 1980 a 1995, caracterizado pela abertura política e redemocratização do país, estranhamente, o crescimento foi bem menor.

Cabe destacar a instituição do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), regulamentado pelo Decreto Federal n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Anuncia como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. (BRASIL, 2007, Art. 1º). Objetiva-se o estabelecimento de uma política que estimule a adesão a um novo modelo de Universidade e uma nova relação de trabalho com os professores.

A meta global do programa é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início do plano (BRASIL, 2007, § 1º, do Art. 1º).

Na esteira de Borges (2015), o crescimento maior deu-se nas instituições privadas de Educação Superior. A contradição do discurso de democratização do acesso é que, na prática, houve diminuição dos investimentos públicos em educação em todos os níveis e os sucessivos cortes orçamentários atingiram o sistema Universitário Federal, impedindo sua expansão e provocando o sucateamento das Universidades existentes. Nesse sentido, os dados da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (Andifes) revelam que, no

período de 1995-2001, as 54 instituições federais do ensino superior públicas perderam 24% dos recursos para custeio (pessoal, água, luz, telefone e materiais diversos) e 77% de recursos para investimentos em salas de aulas, laboratórios, computadores e acervo bibliográfico, apesar do número de alunos ter aumentado. (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006).

MANCIBO; VALE; MARTINS (2018), destacam que as ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior, particularmente o programa REUNI, acaba certificando em massa, mas à custa da flexibilização e rebaixamento dos cursos e da intensificação do trabalho dos professores.

Para Gatti (2009), é inegável que houve avanços nas políticas governamentais e na formação dos professores, mas, ainda existe um grande desafio pela frente transformar a realidade existente nas instituições formadoras. Para a autora, as instituições não apontam um cenário favorecedor, o qual deveria ser mudado rapidamente, mas é muito difícil, seja pela ausência de uma perspectiva de formação social e cultural; pela inexistência de um perfil profissional docente; pelos desafios curriculares e programáticos; como também pela ausência de uma carreira atrativa e com condições favoráveis de trabalho.

Segundo Borges (2015), pesquisas bibliográfica e documental evidenciaram grande preocupação com a melhoria da qualidade de ensino, da formação de professores. Consequentemente, a profissão docente tem se revelado uma profissão pouco atrativa; com destaque nos Países Baixos, Bélgica e na Suécia, presente também em outros países europeus, ainda que em menor grau. A crise está explícita, não obstante, nos esforços para implementar políticas que contemplem a participação ativa dos professores na sua formulação, que promovam redes de aprendizagem entre eles, que aumentem o gasto público em educação (embora todos os países trabalhem no sentido contrário); que seja revisto os conhecimentos práticos e acadêmicos que os docentes têm que possuir para responder às demandas existentes; formação contínua e atualização permanente para os professores, considerando as necessidades, demandas e contexto atual; instauração da carreira docente e autêntico processo de avaliação da formação; melhoria do processo de seleção do professorado (inclusive da entrada na Universidade); programas sistêmicos de integração de professores principiantes.(GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

A pesquisa realizada por Prigol e Behrens (2014) mostrou que os professores possuem uma ausência de formação específica nas questões didático-pedagógicas e sentem necessidade de formação continuada no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, orientações que norteiam as ações em sala de aula, como as novas metodologias, estratégias e técnicas de ensino, de forma que a formação possibilite-o atuar com competência.

A expressão ‘Desenvolvimento Profissional Docente’, para Vaillant e Marcelo (2012) é a expressão que melhor se adapta a concepção do professor como profissional do ensino e não mais técnico do ensino. Com este olhar, a formação continuada é entendida como importante pressuposto de mudança das práticas pedagógicas e resgate da dimensão política da profissão.

Pontuando-se sobre a docência nesses períodos históricos, pouco ou quase nada mudou, ao longo do tempo, em termos de exigência de formação desse professor jurista, como podemos perceber nas exigências da LDB.

A formação pedagógica dos docentes das universidades brasileiras não era preocupação até o início do século XX, demandando-se para o exercício da profissão de professor universitário apenas uma qualificação técnico-profissional, conforme bem esclarece Gil (2010). Este autor assevera que a docência no ensino do Direito sempre foi encarada como meio de promoção pessoal do profissional, que tinha por interesse ostentar o título de professor universitário, ou como meio de complementação do salário.

A falta de preocupação com a formação pedagógica é destacada por Corrêa (2004):

Toda a atividade docente bem orientada exige um mínimo de formação pedagógica que inclua alguns conhecimentos de Psicologia da Educação e da Aprendizagem, de Didática e Prática de Ensino. Este requisito de formação pedagógica, no entanto, pouco ou nada influi na avaliação oficial dos docentes ou dos Cursos universitários. Os professores universitários são avaliados quase exclusivamente pela titulação alcançada, por sua produção científica e pelo domínio dos conhecimentos nas Disciplinas que lecionam. Relativiza-se a um grau quase extremo a eficiência do seu trabalho como condutor do processo ensino-aprendizagem. Seu mérito como professor não é avaliado. Tal aspecto exige uma reflexão mais aprofundada (CORRÊA, 2004, p. 148).

No mesmo sentido, ressalta Ribeiro Jr. (2003):

Em sala de aula, uma ação pedagógica efetiva está dividida em três pólos distintos: 1) o conteúdo da área na qual o professor é especialista; 2) sua visão de educação, de homem e de mundo, e 3) sua formação didático-

pedagógica. No ensino superior, a maior lacuna refere-se à formação didático-pedagógica, mormente nas Faculdades de Direito. Daí as dificuldades para se pensar em qualidade do ensino (RIBEIRO JR., 2003, p. 74).

Nesse cenário, a preparação pedagógica do professor de Direito e a tomada de consciência dessa necessidade por seus profissionais podem ser tarefas complexas e árduas, mas necessárias para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem nos vários espaços institucionais. Majoritariamente, os professores são bacharéis em Direito, sem um espaço formal de formação inicial para o exercício da docência, com disciplinas pedagógicas obrigatórias.

As regras normativas impõem pouca exigência na preparação do corpo docente que compõe o quadro das instituições superiores. A formação dos professores em nível de mestrado e doutorado não necessariamente os capacita para o exercício da docência, tendo esse tipo de treinamento a missão precípua de formar um pesquisador. É óbvio que um professor mestre ou doutor em Direito irá articular melhor os conhecimentos teóricos específicos do campo disciplinar com a prática social. Mas, como vimos, a exigência de mestrado e doutorado limita-se a apenas um terço do corpo docente. Logo, os outros dois terços poderiam, em tese, dispensar essa formação.

Prosseguindo, a análise da LDB traz em seu artigo 66:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

A interpretação equivocada desse artigo, nas lições de Santos (2002), nos leva a admitir a possibilidade de aprender a ensinar por ensaio e erro, ou seja, de que não existiria capacitação técnica obrigatória necessária ao desempenho da atividade docente. O autor prossegue destacando que o mais grave que a falta de preparo para o exercício da docência jurídica é o fato de que muitos profissionais não têm tempo para atualizar seus conhecimentos. Como sabido, muitos professores de Direito exercem outra atividade eleita como a principal. Há, ainda, o caso daqueles que nem percebem o quanto a formação e, ou, a atualização de conhecimentos pedagógicos são necessárias. Contudo, em relação àqueles que não consideram a docência como atividade principal e por isso não investem no aprimoramento pedagógico, o próprio

mercado de trabalho tem-se incumbido de tornar inviável a sobrevivência “dessa espécie de autossuficiência” (SANTOS, 2002, p. 79).

O despertar para a necessidade de formação ou aprimoramento didático-pedagógico não pode ser fruto do esforço individual de alguns professores de Direito. As instituições de ensino não podem se omitir e devem criar e fomentar espaços formativos nesse sentido. Necessário se faz, também, um aperfeiçoamento na legislação da matéria, impondo critérios e exigências mais específicas sobre o exercício da docência no nível superior de ensino.

Enquanto a legislação do ensino superior é lacônica e genérica em relação às necessidades formativas do professor universitário, é importante ressaltar que a qualificação do magistério jurídico é mais deficitária que em outras áreas do conhecimento. Entre alguns entraves que se encontram para qualificação do magistério jurídico, podemos citar as dificuldades encontradas pelas instituições de ensino jurídico em qualificar seus professores em nível de mestrado e doutorado; os índices efetivos e insuficientes de titulação dos atuais professores, prejudicando a qualidade do ensino da pesquisa e extensão; os obstáculos para o desenvolvimento de políticas de capacitação para todo o Sistema de Educação Superior, diante das exigências de titulação e produção científica nos cursos de Direito exigidos pelo MEC; os empecilhos para integrar a universidade e a comunidade profissional, visando preparar os futuros operadores do Direito nas práticas jurídicas forenses e não forenses; e a restrição de publicação da produção acadêmica e científica na área jurídica.

Outros fatores específicos da docência jurídica poderiam ainda ser listados, como a metodologia tradicional de aulas meramente expositivas até hoje utilizada pelas faculdades de Direito, o regime de trabalho, a ausência de formação didática e o exercício de uma atividade jurídica considerada principal, sendo a docência apenas um complemento de sua renda mensal, etc. Contudo, daremos ênfase ao processo de aprendizagem da docência jurídica, com a variável a ser compreendida.

Sobre a aprendizagem da docência, voltamos a destacar que a formação do professor de Direito no campo pedagógico é importante. Ainda parece prevalecer a crença de que a pedagogia, na sua origem etimológica, se refere somente à educação de crianças, e não de adultos. Na verdade, esse entendimento reducionista ainda se contrapõe ao entendimento de que “por pedagogia entende-se hoje o conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação tanto da criança quanto do adulto” (GIL,

1997, p. 16). Por isso, é correto falar em pedagogia universitária, ou pedagogia jurídica, juspedagogia.

É consenso que o planejamento e a execução de atividades pedagógicas também são importantes aspectos a serem desenvolvidos pelo professor e estão relacionados ao domínio de conhecimentos oriundos da Ciência da Educação, como a Psicologia da Aprendizagem, os Métodos e as Técnicas de Avaliação, bem como a Metodologia e Didática do Ensino Superior. A apropriação e o alcance dessas ciências merecem um estudo particular e aprofundado, o que não é objetivo específico da discussão aqui proposta.

Sendo a aprendizagem docente processual, é importante e indispensável que os professores invistam na formação continuada e as IES propiciem espaços formativos.

No ingresso na docência do ensino superior, o que se constata é que os futuros professores são submetidos a processos seletivos para ocupar as cadeiras, no entanto essa seleção ainda é bastante centrada no saber disciplinar.

É fato incontestável que a formação docente reflete diretamente na formação discente. Assim, a OAB, preocupada com os baixos índices de aprovação nos exames profissionais que habilitam o bacharel para o exercício da advocacia, formou, na década de 1990, uma Comissão de Ensino Jurídico com a função de auxiliar o MEC/INEP na autorização, fiscalização e certificação dos cursos de Direito no País. Nessa mesma direção, podem ser citadas também as associações de profissionais preocupados em investigar o ensino jurídico, como a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI) e o Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI). No entanto, essas iniciativas ainda não se consolidaram a ponto de provocar mudança na legislação e na atuação prática do magistério jurídico.

Nota-se a imprescindibilidade de mudanças de políticas públicas na formação de professores universitários para atuarem em diversos cursos. Esses professores exercem a função social de contribuir para a formação de indivíduos autônomos cientificamente e que saibam se posicionar diante das mais diversas situações da sua vivência profissional. Isso somente poderá ser alcançado caso sejam fornecidos a esse professor instrumentos e meios de compreender o alcance de seu trabalho e como esse se configura, sinalizando, assim, caminhos a serem adotados no processo ensino-aprendizagem de seus alunos. Referindo-se aos cursos de Direito, é importante pensar na criação de uma carreira autônoma para o professor jurista, vinculada a um compromisso pedagógico, e não estritamente profissional.

Fazendo menção ao magistério jurídico, tem-se que esses professores carregam consigo algumas características marcantes, que são procedentes tanto da própria trajetória histórica dos cursos de Direito quanto das referências identitárias estabelecidas com seus antigos professores. A consequência mais óbvia é que o aprendizado da docência seja fruto daquilo que vivenciou e das ações que julgou adequadas ou inadequadas para serem internalizadas. Saraiva (2008) endossa esse entendimento ao constatar que os professores do curso de Direito ancoram suas representações do aprendizado da docência em duas vertentes epistemológicas:

a) A empírico-pragmática, sobressaindo a relevância das experiências, direcionadas para as aquisições advindas das atuações cotidianas no ensino, e, ao mesmo tempo, indicando a inexistência de uma formação pedagógica científica; e b) a formalista, que, por sua vez, prioriza os modelos, a disciplina, as estruturas e os procedimentos lógico-argumentativos no aprendizado, vindo a explicitar os valores epistemológicos constituidores da ciência jurídica indicando uma superposição entre a formação desejada para o jurista e a formação para a docência (SARAIVA, 2008, p. 34).

Desse modo, é marcante a característica do docente jurista de reproduzir experiências de seus ex-professores e evitar aquelas experiências reputadas como ruins. Esse é um método de constituição da docência com base na experimentação, no ensaio e no erro, sem ancoragem teórico-pedagógica fundamentada também na reflexão.

Tradicionalmente, no ensino jurídico imperou a ética da “educação bancária”, ideia concebida por Freire (1996) como aquele mero procedimento metodológico de ensino que privilegia o ato de repetição e memorização do conteúdo a ser ensinado e assimilado pelos alunos. O ensino jurídico é visto como mero procedimento de manusear processos ou de elaborar petições, muitas vezes reduzido às experiências vividas nos núcleos da prática jurídica.

Em um artigo intitulado “Lições de Bourdieu para o (ensino do) Direito”, Rudnicki (2006) pondera que o ensino jurídico deve ser pensado para além da técnica, principalmente sobre o objeto a ser lecionado. Pensando o ensino jurídico na perspectiva da sociologia bourdesiana, vem a necessária compreensão dos termos campo e habitus. Campo pode ser entendido como uma configuração de relações de forças onde os agentes ou as instituições lutam para manter ou para conservar ou melhorar suas posições hierárquicas. Já o “hábitos” “é a história incorporada” (RUDNICKI, 2006, p. 75), ou seja, um sistema de crenças gerador de ações.

Assim, o ensino jurídico situa-se dentro de um sistema de poder simbólico. No campo do Direito, existe uma luta de forças baseada no habitus, o que torna qualquer mudança no ensino jurídico desafiadora. Isso porque o campo no qual se luta está articulado para manter a sua perpetuação. Em suma, para mudar o ensino de Direito é preciso, de fato, mudar o Direito. O curso que já teve como finalidade formar a elite intelectual do País deve rever na contemporaneidade a sua função. enquanto essas bases não mudam, ou seja, o Direito (objeto a ser lecionado) permanece intacto, devemos aperfeiçoar o ensino jurídico pelo menos buscando maior eficácia do processo ensino-aprendizagem.

O tradicionalismo é marcante nas academias jurídicas, sendo as aulas meramente expositivas uma forte característica. Há muito tempo, inclusive no âmbito do debate sobre o ensino jurídico, a discussão a respeito da pedagogia vem sendo criticada.

Nas duas últimas décadas, diversos estudos levantaram problemas no ensino atual do Direito. Pesquisas recentes (BASTOS, 1998; MARCHESE, 2006; VIEIRA, 2012) identificaram como situação problemática a falta de (in)formação pedagógica e a reprodução de didáticas descompassadas com o momento vivido. Isso porque o ensino jurídico brasileiro ainda tem influências claras da pedagogia liberal-tradicional, em que o professor é a única referência de saber e os alunos não participam ativamente da própria aprendizagem.

Destacamos um importante nome no campo do ensino jurídico, Luis Alberto Warat, professor e advogado argentino, falecido em 2012. O jurista publicou mais de 40 livros ao longo de sua cátedra, muitos deles dedicados ao discurso crítico da ciência jurídica e à importância da mudança da metodologia das aulas de Direito. O autor continua a inspirar muitos grupos de estudos e projetos como, por exemplo, a Casa Warat São Paulo e o Grupo de Trabalho (GT) Cátedra Luis Alberto Warat, do Conpedi.

No texto de apresentação dos estudos do GT Warat, no XXV Encontro Nacional do Conpedi, em Brasília, em 2016, encontramos um resumo da importância da consulta à obra do autor para o ensino jurídico:

De modo que abrir um espaço para discutir a obra de Warat implica sobretudo continuar renovando as discussões sobre o Direito e a sua linguagem, sobre a defesa dos Direitos Humanos e a importância da alteridade, sobre a importância da luta pela implementação de soluções autocompositivas nas soluções das questões jurídicas dentre outros temas importantes, e, enfim sobre o que seria um magistério de excelência no campo do

Direito, numa nítida crítica a denominada e famigerada educação bancária. (ECCARD; SILVA, 2016).

Ao propor um magistério de excelência, Warat coloca o professor como um importante agente transformador da ciência jurídica, devendo combater para a perpetuação do que chamava de senso comum teórico dos juristas, reproduzido de maneira acrítica na chamada educação bancária. Professores críticos e reflexivos, relacionando-se com alunos com uma participação ativa: assim deveria ser o novo ensino jurídico.

Ao se referir à prática de professores de Direito, Warat (2004) formula uma proposta pedagógica inovadora, na qual ele fala de uma pedagogia cartográfica, de aulas carnavalizadas⁸, de práticas libertadoras e emancipadoras, inclusive pautado nas concepções de Freire (1996), ao falar de opressão:

Os que têm pretensões de ensinar institucionalizam valores de opressão que contaminam dependências emocionais, que condicionam submissões nas relações pessoais e nas institucionais, e isto começa a nos tornar inumanos. No sentido mais forte, tornar-nos inumanos significa perder o senso da alteridade e da estilística da existência, os dois pilares de nossa identidade. Depois vêm todas as outras conseqüências, todas as estações que nos levam até o inumano: pensamentos e valores fundamentalistas, preconceitos, pulsões destrutivas, violência, guerra, genocídio, o Império. Por certo, não podemos esquecer que a condição de inumanidade também passa pela perda ou roubo da nossa herança de saberes, os bens do pai. Quando as vozes que nos falam (sempre falamos com vozes de outros) anestesiaram nossos desejos, nossa criatividade, nosso potencial e descoberta do novo, são vozes que nos tornam inumanos (WARAT, 2004, p. 425).

A pedagogia com cartografia, na visão desse autor, refere-se à necessidade de coletar e organizar as informações para compor uma carta ou um mapa geográfico da realidade subjetiva e instável relativo aos movimentos dos sujeitos, de suas ações, de seus desejos.

Warat (2004) busca contribuir para a construção de um modelo de prática de ensino fundada na reformulação de premissas antigas à luz de um Direito crítico e reflexivo que não permita, à ausência de raciocínio crítico e problematizador, mumificar o conhecimento jurídico, ou seja, modificar o senso comum teórico dos juristas. Para definir o contexto em que se insere a abordagem desse autor, o ensino jurídico

⁸ Sobre a “carnavalização da aula”, Warat (2004) explica que o professor precisa ter cúmplices no processo ensino-aprendizagem, e não discípulos ou alunos estáticos. Em uma linguagem metafórica, o autor lembra que aqueles que assistem ao carnaval dele participam ativamente, devendo essa alegoria ser transportada para as salas de aula.

tradicional e dominante parte de uma proposta teórica jurídico-positivista, cujo expoente central é Hans Kelsen, em sua teoria pura do Direito. O dogmatismo e o mito da ciência pura, expoentes da nossa matriz jurídica brasileira, certamente influenciam o ensino jurídico. E, para criticar, Warat conheceu profundamente a teoria normativista e de lógica linear de Kelsen.

Para Eccad e Silva (2016, p. 6), “Warat é interdisciplinar por atravessar todas as áreas de humanas e propor poeticamente saídas que dialogam com a arte, ele propõe uma leitura do direito através de conceitos como: amor, carnavalização, surrealismo jurídico, pedagogia da sedução”.

O professor ilusionista da concepção de Warat, por meio de sua organização didática, propicia um espaço de criação na sua aula. Para Eccard e Silva (2016, p. 13), “o contato de professor e aluno não pode ser como transferência de arquivo de um computador para um pen drive, o automatismo é a morte do ensino”. Assim, nas lições waratianas, a participação do aluno nas aulas deve ser ativa, não podendo a sala de aula ficar distante da realidade. Ao mesmo tempo, a simulação da realidade não deve podar a imaginação.

O professor ilusionista nos convida a uma fuga muito sadia, já que nos propõe pensar nos saberes e suas verdades, sem estar na dependência de seus preconceitos, crenças e pressupostos. Os professores tradicionais estão incapacitados para a crítica, apenas fazem propaganda de um sistema de verdades, ou de algum sistema de moral (ECCARD; SILVA, 2016, p. 5-29).

Na perspectiva pedagógica de Eccard e Silva (2016), verificamos a proposta de um modelo de ensino que vai além do raciocínio lógico-dedutivo da norma e dos métodos interpretativos exegéticos, que permite ao aluno conhecer o Direito pela via do código linguístico, mas que o incita a partir desse código como agente ativo para produzir conhecimento. Entretanto, apesar da ênfase nas críticas ao ensino tradicional de Direito, não verificamos ênfase na necessidade de formação do docente jurista. Ora, como ser um docente diferente do docente que tivemos, sem a formação para essa prática?

Luiz Alberto Warat foi um importante filósofo do Direito. Tradicionalmente, a Filosofia do Direito é um *locus* onde professores-pesquisadores constroem o pensamento sobre o ensino jurídico reflexivo. A filosofia, de modo geral, e a Filosofia do Direito, de modo especial, são responsáveis por um despertar consciente. Podemos,

assim, perceber que a pesquisa jurídica, especialmente no campo da Filosofia Jurídica, pode ser entendida como um espaço formativo para professores de Direito.

Como constatamos, há uma lacuna no campo da aprendizagem docente especificamente no tocante ao ensino jurídico, sendo esse professor demasiadamente cobrado e responsabilizado sem espaços formativos adequados.

As considerações apresentadas sinalizam a necessidade de novos caminhos, investigações que aprofundem sobre a constituição da docência e dos processos constitutivos do aprendizado profissional desse ofício no âmbito de uma formação inicial limitada ao bacharelado.

Estamos falando de uma identidade docente dos professores de Direito. A falta de espaços específicos de formação desses docentes fragiliza a concepção de identidade profissional do professor. A Associação Brasileira de Ensino do Direito (Abedi) abriu uma agenda de trabalho focada no profissional da educação jurídica.

Com o propósito de verificar o que tem sido pesquisado sobre a categoria aprendizagem da docência dos professores de Direito, fizemos um levantamento das teses, das dissertações e dos artigos nas bases de dados da CAPES e da Scielo. Nos dois bancos de dados, foram pesquisados trabalhos publicados no período de 2010 a 2015, usando-se como palavras-chave “aprendizagem da docência” e “ensino superior”.

A busca realizada no repositório da CAPES precisou ser redefinida algumas vezes. No início foram usadas as palavras-chave “aprendizagem da docência”, “ensino superior” e “professores de Direito”. Contudo, como a busca estava muito especificada, apenas dois trabalhos foram encontrados. Em outra tentativa, foram usados os indexadores “aprendizagem da docência”, “ensino superior” e “bacharelado”. Nesse caso, foram encontrados apenas três trabalhos no período selecionado. Como os resultados estavam insatisfatórios, optou-se por ampliar o campo de busca, usando apenas duas palavras-chave: “aprendizagem da docência” e “ensino superior”. Dessa vez, obteve-se um número significativo de produções: 79 trabalhos, entre teses e dissertações.

A relevante quantidade de trabalhos pré-selecionados confirma o interesse recente, no Brasil, pela pesquisa sobre a aprendizagem docente no ensino superior, a chamada pedagogia universitária. Nesse contexto surgiram, nos últimos anos, os 79 trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES. Certamente existem outras pesquisas mais recentes sobre o tema. O banco da CAPES não dispõe de

atualizações frequentes, sendo considerado defasado. Na busca realizada, constatou-se que os trabalhos mais recentes são de 2012.

Após o encontro do número e da lista dos trabalhos, foi feita a seleção dos títulos relacionados à categoria de saberes necessários ao exercício da prática docente no ensino superior, descartando-se aqueles que não abordavam diretamente essa temática.

Os trabalhos foram divididos nas seguintes categorias: aprendizagem da docência no ensino superior; representações sociais da docência no ensino superior; avaliação da aprendizagem no ensino superior; professor formador; ambiente de aprendizagem; metodologias e práticas pedagógicas; relações teoria e prática nos estágios; educação a distância; perfil de egressos; estudantes universitários; e professores alfabetizadores.

A seleção dos trabalhos em conformidade com as categorias identificadas deu-se a partir da leitura dos títulos.

Dos 79 trabalhos, entre teses e dissertações, 27 tinham como objeto a categoria “aprendizagem docente no ensino superior”.

Tabela 3 – Organização dos títulos dos trabalhos das teses e das dissertações da CAPES por categoria temática

Categoria	Número de Trabalhos
Aprendizagem docente no ensino superior	27
Representações sociais de docentes no ensino superior	4
Avaliação da aprendizagem no ensino superior	9
Professor formador	13
Ambiente de aprendizagem	4
Metodologias e práticas pedagógicas no ensino superior	4
Relação teoria e prática no estágio	3
Educação a distância	8
Perfil de egressos	2
Estudantes universitários	4
Professor alfabetizador	1

Fonte: Chiapeta (2016).

Com base na análise dos dados constata-se que, na grande área de professores no ensino superior (34), 17% das teses e dissertações encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES têm como objeto de estudo a aprendizagem da docência.

Após a seleção de 27 trabalhos na categoria mais adequada a esta pesquisa, fez-se a leitura de seus resumos. Após a leitura, o número de trabalhos (teses e dissertações) foi reduzido para 13. Os 14 trabalhos descartados versavam sobre temas específicos, como: O ensino da pesquisa (orientação de monografias); Professores iniciantes no magistério; Implicação da política de educação superior de tecnologia na constituição da docência nos cursos de graduação de tecnólogos; Precariedade na docência superior de psicologia em cursos de bacharelado (teoria psicanalítica, supereu); História de vida de professores de Biologia; Planejamento de aula como instrumento norteador da prática docente (visão da sala de aula); Formação pedagógica numa perspectiva institucional; Papel da afetividade na trajetória profissional do professor de Administração; e três trabalhos voltados para a formação docente na pós-graduação.

Os trabalhos selecionados compõem a Tabela 4.

Tabela 4 – Artigos selecionados no banco de teses e dissertações da CAPES, após a leitura dos resumos

Ano	Dissertação	Tese	Autor
2011	-	O grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente	PIVETTA, Hedionéia Maria Foletto (UFMS)
2011	-	A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior	RAMIREZ, Vera Lucia (PUCRS)
2011	-	A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado	LACERDA, Cecilia Rosa (UFCE)
2011	Ensino superior: Percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica	-	NUNES, Zigmar Borges (USP)
2011	-	Docência universitária: o cirurgião-dentista no curso de odontologia	BERNARDINO, Roberto (UFU)
2011	-	Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso superior de administração da FCAP/UPE	CAMPELO, Arandi Maciel (UFPE)
2011	-	Docência universitária: o professor de direito formado em direito	SILVA, Naisa Afonso da
2011	De não professor a professor: Uma reflexão sobre a construção da	-	TOLEDO, Rodrigo (Universidade

	identidade profissional de professores de cursos superiores de formação tecnológica		Cidade de São Paulo)
2011	Trajетórias de constituição da docência na educação profissional	--	MARTINS, Leticia Aparecida (UNICAMP)
2011	-	Docência em engenharia: uma experiência de formação a partir do pensamento complexo	RABELO, João Jose Evangelista (PUC/SP)
2012	-	Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária	POWACZUK, Ana Carla Hollwegde (UFMS)
2011	-	Identidade profissional docente no curso de medicina da universidade federal do triângulo mineiro	SOUSA, Waleska Dayse Dias de (UFU)
2012	-	Reflexões sobre a formação de professores em um curso de direito	WILD, Andrea (PUC/SP)

Fonte: Chiapeta (2016).

É possível constatar, a partir da leitura dos trabalhos, que existe a preocupação com a chamada pedagogia universitária. Trata-se de um campo do conhecimento em expansão, uma vez que há muito ainda para ser definido e desenvolvido na concepção da docência no ensino superior.

A tendência sobre a pesquisa especificamente relacionada à aprendizagem da docência no ensino superior de Direito é percebida na investigação feita no banco de teses e dissertações da CAPES. A título de exemplo, podemos citar Ramirez (2011), em sua tese de doutorado intitulada “A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior”. A problemática investigativa busca detectar a percepção dos professores que lecionam disciplinas específicas dos cursos de bacharelado, tendo como referencial teórico autores que discutem a questão da constituição do profissionalismo docente, a formação inicial e continuada e as demandas do ensino superior na contemporaneidade, como Perrenoud (1993), Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2002), entre outros.

A tese de doutorado de Lacerda (2011), “A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado”, corrobora a tendência de pesquisar a temática. O objetivo, segundo a autora, foi compreender como os professores do ensino superior sem formação pedagógica formal e com experiências concomitantes em atividades profissionais específicas elaboram sua competência para o trabalho docente em cursos de bacharelado por ocasião de sua prática. Os objetivos específicos foram: caracterizar as concepções pedagógicas e as

práticas dos professores, identificando os elementos da ação situada que contribuem para interferir nas suas deliberações em sala de aula; identificar a relação entre a formação específica e a sua prática em sala de aula; mapear como sucede a integração entre a atuação em sua atividade profissional específica e a profissão da docência; analisar as práticas dos professores, diagnosticando como se define e se faz a competência docente; e examinar os saberes da experiência, elaborando, de forma colaborativa, os princípios de uma competência da docência universitária. Para responder à questão de pesquisa, a investigação trabalhou no âmbito teórico das categorias trabalho docente, profissionalidade, epistemologia da prática e competência docente. Os sujeitos da pesquisa foram dez professores bacharéis que exercem a docência nos cursos de Direito.

Destaca-se, ainda, Silva (2011), com a tese “Docência Universitária: o professor de Direito formado em Direito”. Os resultados corroboram a concepção dominante sobre o ensino jurídico universitário. Dessa pesquisa participou um total de 44 professores de três instituições de ensino superior. Os resultados revelaram que a prática do docente universitário do curso de Direito ainda é bastante conservadora, priorizando a transmissão de conteúdo, e que a formação do aluno é voltada para a atuação profissional e para os exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). A maioria (90,9%) dos professores não mencionou a importância de uma formação pedagógica para a atuação profissional. Percebeu-se que a ausência dessa formação interfere direta e negativamente na atuação desse profissional como professor universitário. Por isso, a formação pedagógica torna-se imprescindível para o docente advogado, pois poderá contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no curso de Direito.

Os resultados apontam para a necessidade de construção de uma identidade profissional desse docente, como também de se fazer uma reflexão sobre a prática. Além da análise no banco de teses e dissertações da CAPES, a atualização do estado do conhecimento foi realizada a partir da análise de artigos publicados em periódicos nacionais encontrados na base de dados da Scielo, no período entre 2010 e 2015.

A busca no portal da Scielo deu-se por meio das palavras-chave “aprendizagem da docência” e “ensino superior”, tendo sido encontrados oito trabalhos.

A partir da leitura desses títulos, três trabalhos foram descartados por não terem a pertinência temática com o objeto deste estudo. Um aborda o tema professor formador: “O papel dos docentes na formação dos novos professores de nutrição”; o

outro tem como objeto a categoria proposta didática: “Proposta didática para o curso de licenciatura em educação física”; e o último analisa a contribuição da educação a distância para o conhecimento de docentes de enfermagem sobre avaliação de feridas crônicas.

Assim, cinco títulos foram selecionados, dos quais foi feita uma minuciosa análise dos resumos (Tabela 5).

Nesse mesmo sentido, Oliveira e Vasconcellos (2011), no artigo “A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior”, pesquisaram a docência e a formação pedagógica na universidade, visando contribuir para o processo de formação dos docentes que atuam na educação superior, colhendo subsídios para a elaboração de programas institucionais.

Tabela 5 – Autores e artigos selecionados nos periódicos da Scielo após a leitura dos resumos

Ano	Título	Autor
2012	Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente	JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Avaliação (Campinas), v. 17, n. 2, p. 503-528, 2012.
2011	A formação pedagógica institucional para a docência na educação superior	OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Interface (Botucatu), v. 15, n. 39, p. 1011-1024, 2011.
2011	Formação e seleção de docentes para currículos inovadores na graduação em saúde	MACHADO, José Lúcio Martins; MACHADO, Valéria Menezes; VIEIRA, Joaquim Edson. Rev. Bras. Educ. Med., v. 35, n. 3, p. 326-333, 2011.
2011	Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006)	Z Aidan, Samira; CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; OLIVEIRA, Bernardo J.; SILVA, Patrícia Gomes Carneiro da. Educ. rev., v. 27, n. 1, p. 129-160, 2011.
2010	A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais	Nelson de Luca, Pretto; Nícia Cristina Rocha, Riccio. Educ. rev.; (37); 153-169; 2010.

Fonte: Chiapeta (2016).

Quando as dissertações e as teses obtidas no levantamento da CAPES foram cruzadas com os periódicos obtidos da Scielo, percebeu-se que a maioria dos trabalhos encontrados na linha de formação de professores que atuam no ensino superior foi na área da aprendizagem da docência, o que comprova o interesse crescente que a literatura especializada vem apontando para esse campo do conhecimento nos últimos anos.

Nos dois bancos de dados pesquisados (CAPES e Scielo), o ano de maior produção foi 2011. Assim, percebe-se que apenas na segunda década do ano 2000 o tema passou a ser recorrente nas pesquisas de maneira mais significativa.

Ao confrontar os resultados obtidos no portal da CAPES e da Scielo, constata-se que a temática se reproduz de maneira significativa, deixando a sensação de que ela necessita ser mais bem definida. Enfim, ainda há muito a se pesquisar e discutir na área de formação docente no ensino superior.

A partir dessas fontes, verifica-se que o “ensinar” deve ser objeto de mais estudos, dada a complexidade da função, cuja profissionalidade não se encontra bem compreendida e valorizada no nível superior de ensino.

Em conclusão, mesmo diante do interesse pela pesquisa sobre a aprendizagem da docência no ensino jurídico, ainda há muito a ser discutido e aprofundado para a consolidação do campo de pesquisa. Não se trata, apenas, de criticar a escolha de metodologias. Devemos, urgentemente, fortalecer a identidade profissional do professor de Direito, reconhecendo as especificidades dessa profissão, que não se confunde com as competências e habilidades exigidas para o exercício das atividades jurídicas. Precisamos ainda, por meio de mais pesquisas nesse campo do conhecimento, compreender que formação inicial e, ou, continuada seria específica e adequada para o professor de Direito. Seria uma formação inicial obrigatória em programas de mestrado e doutorado em Direito? Vimos que esses programas, em sua quase totalidade, formam pesquisadores de Direito, reservando uma carga horária mínima para disciplinas didático-pedagógicas. Ademais, a literatura especializada aponta que não se exige a titulação de mestrado ou doutorado para todos os professores universitários.

Seria o espaço formativo para a docência em Direito a formação em exercício? Constatamos na pesquisa bibliográfica que o processo de aprendizagem da docência é desenvolvimental. Ainda que se formalize um espaço de formação inicial, essa formação ainda precisaria continuar. Onde? Como? Ministrada por quem: especialistas em Educação ou por juristas?

Essas e muitas outras questões ainda precisam ser respondidas, e a pesquisa é o instrumento mais adequado para a compreensão desse fenômeno: como constituir-se professor de Direito.

CAPÍTULO 2

PLANEJAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Abordagem e contexto da pesquisa

Nesta pesquisa, optamos pelo título “planejamento metodológico”. A escolha ocorreu por razões semânticas. Planejamento, conforme o dicionário da língua portuguesa (MICHAELIS, *on line*), significa: “1. ato de planejar; e 2. organização de uma tarefa com a utilização de métodos apropriados”. Desse modo, as escolhas dos métodos apropriados, ou seja, da metodologia, constituem o planejamento estrutural da pesquisa.

Tendo por objetivo compreender o processo de constituição da docência de professores que atuam nos cursos de bacharelado em Direito, buscou-se o embasamento nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa, isto é, a imersão no *locus* das ações cotidianas, a consideração do processo, a atenção aos significados atribuídos (BOGDAN; BIKLEN, 1993).

Os métodos qualitativos apresentam como contribuição ao trabalho de pesquisa, métodos capazes de proporcionar melhor compreensão dos fenômenos (MOREIRA, 2002).

A pesquisa qualitativa trabalha com crenças, significados e valores. Ela responde a questões particulares, com a finalidade de compreender um fenômeno específico em profundidade, ao invés de estatísticas, regras e demais generalizações. Além disso, trabalha com descrições, comparações e interpretações, preocupando-se nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2004). Uma característica particular da investigação qualitativa é a coleta de dados por meio da interação direta do pesquisador com o fenômeno em pauta.

A pesquisa qualitativa insere-se no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente a estudos de Antropologia e

Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, essa modalidade de pesquisa tem alargado seu campo de atuação no âmbito das ciências humanas e sociais.

Nesta abordagem, o foco desses pesquisadores foi direcionado para os conteúdos constitutivos das falas e ações do sujeito nos contextos da investigação.

2.2. O *locus* da investigação

A investigação foi feita em uma universidade federal e em uma faculdade particular que ofertam o curso de Direito, ambas situadas na mesma cidade da Zona da Mata do Estado de Minas Gerais. A escolha da investigação nessas duas instituições visa compreender se há especificidades na constituição da docência nas esferas pública e privada.

Optamos por não revelar os nomes das instituições participantes da pesquisa para preservar o sigilo dos professores que se dispuseram a ser sujeitos da investigação. Esses docentes revelaram experiências, necessidades e desafios ao longo do exercício profissional nessas IES, razão pela qual acreditamos que a revelação do nome das instituições onde trabalham poderia acarretar exposição pessoal desnecessária.

A universidade federal investigada será ficticiamente indicada ao longo desta pesquisa com o nome de “IFES Rui Barbosa”, enquanto a faculdade particular será designada pelo pseudônimo “IES Nelson Hungria”, em homenagem a dois grandes e notórios juristas do Brasil.

Na IFES Rui Barbosa, o curso de Direito é relativamente novo, se comparado a outros cursos afins das áreas mais tradicionais da instituição. A referida universidade foi criada no início do século passado e ao longo dos anos se expandiu e se consolidou, sendo hoje destaque nos cenários nacional e internacional. O curso de Direito, em especial, foi criado há pouco mais de 20 anos e, atualmente, possui cerca de 300 alunos. O ingresso dos discentes acontece por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU), que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A cada ano são disponibilizadas 60 novas vagas.

O quadro de professores é composto por 19 efetivos e três substitutos (contratados temporariamente em conformidade com a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993). A forma de vínculo com a instituição, se permanente ou temporária, constitui uma das variáveis a ser considerada na interpretação das falas dos docentes que se

dispuseram a responder ao questionário e participar da entrevista. O ingresso na docência (efetiva e temporária) é exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Entre os professores efetivos, 14 são homens e cinco são mulheres. Entre os substitutos, dois são do sexo masculino e um do sexo feminino. Observa-se a predominância de homens no corpo docente, representando mais de 70% do total de 22 professores.

Os professores efetivos possuem a seguinte titulação: dois bacharéis, um especialista, nove mestres, seis doutores e um pós-doutor. Já entre os substitutos, a titulação é assim apresentada: um especialista e dois mestres.

A maior parte dos docentes é vinculada ao sistema de dedicação exclusiva, trabalhando, portanto, em regime de 40 horas semanais. Essa informação pode ser fator importante na potencialização do processo ensino-aprendizagem, bem como será analisada se ele repercute na aprendizagem da docência.

Apesar de não constar na lista dos cursos mais antigos e tradicionais da IFES Rui Barbosa, o curso de Direito encontra-se bem avaliado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), com a nota máxima (5). Em razão do elevado índice de aprovação dos egressos no Exame de Ordem (média superior a 70), essa instituição obteve o selo “OAB Recomenda”. Além disso, no Guia do Estudante da Editora Abril, o curso ostenta cinco estrelas.

Passemos, agora, à delimitação da segunda instituição investigada, qual seja, a IES Nelson Hungria. No princípio, a instituição oferecia exclusivamente o curso de Direito, mas após o ano 2010 foi incorporada a uma faculdade maior, onde existe a oferta de vários cursos, em todas as áreas do conhecimento. A Portaria de Autorização do MEC foi publicada em 2001. Atualmente, a instituição tem autorização para disponibilizar 144 vagas anuais. Seu curso de Direito tem aproximadamente 700 alunos, e o ingresso de novos discentes ocorre de várias formas: vestibular, nota do ENEM e portadores de diplomas.

A IES Nelson Hungria possui 26 docentes no curso de Direito, sendo 17 professoras e nove professores. Como podemos notar, o gênero predominante dos docentes nessa IES é o inverso do quadro encontrado na IFES Rui Barbosa, onde a presença de professoras representa 44,2% do total de docentes.

Quanto à titulação dos docentes do curso investigado na IES Nelson Hungria, há dez especialistas, 15 mestres e um doutor. E ao compararmos a titulação dos professores dessa IES com a titulação dos professores da IFES Rui Barbosa, constatamos a maior presença de especialistas naquela.

Assim, após a descrição do *locus* da pesquisa, podemos compreender melhor o contexto de atuação dos docentes investigados, considerando que a aprendizagem docente também acontece em exercício. É importante saber que o local de atuação profissional dos docentes interfere no processo de formação continuada. Como fica evidenciado em uma análise preliminar dos dados apresentados, na IES pública há considerável número de doutores e, inclusive, um professor com pós-doutorado, enquanto na IES particular há apenas um docente doutor.

Nas entrevistas semiestruturadas, pudemos aprofundar as questões relativas às experiências e vivências com alguns professores.

2.3. Instrumentos de coleta de dados, sujeitos e etapas da pesquisa

Como mencionado, o percurso metodológico deve sempre ser bem delimitado e explícito, de modo a evidenciar as escolhas do pesquisador e as mudanças de rumo ocorridas ao longo do caminho. Esse mapeamento e a justificativa das escolhas permitem compreender melhor a construção da pesquisa, como também possibilitam seu reconhecimento e sua validação pela comunidade científica.

Segundo Minayo (2000), uma pesquisa passa por três fases: a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados.

Para organizar, analisar e interpretar os dados coletados, as categorias analíticas descritivas foram definidas a partir do referencial teórico construído, que fornece a base inicial de categorias teóricas para a interpretação e análise dos dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986), e por meio das evidências fornecidas pelos dados da pesquisa de campo.

Lakatos e Marconi (2005) ressaltam que tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado. A escolha da técnica de pesquisa é, na

verdade, a escolha não da única, mas, sim, da principal técnica a ser utilizada, pois sempre é necessária mais de uma técnica no transcurso do trabalho desenvolvido.

Para atender ao objetivo geral desta pesquisa, o seu desenvolvimento foi dividido em cinco etapas.

Inicialmente, o levantamento bibliográfico possibilitará a ponderação do tema abordado sob vários enfoques, propiciando também considerações inovadoras a esta pesquisa (TRIVIÑOS, 2011). Na efetivação da pesquisa bibliográfica será descrita a realidade múltipla do objeto de estudo numa teoria fundamentada.

Na primeira etapa, desenvolvemos uma busca bibliográfica, a fim de situar a pesquisa considerando os estudos já realizados. Para Minayo (2000, p. 97-98), “as pesquisas bibliográficas caracterizam-se como uma ordenação da realidade empírica [...]; um exercício de crítica teórica e prática [...]; um caráter disciplinar e operacional”. A pesquisa bibliográfica é capaz de projetar luz e permitir a ordenação da realidade empírica. A formação pedagógica dos docentes que atuam no curso de Direito e o ensino jurídico foram priorizados. Cumpre destacar que a pesquisa bibliográfica é básica e obrigatória em qualquer modalidade de investigação científica. De modo geral, qualquer informação publicada (impressa ou eletrônica) é passível de se tornar fonte de consulta.

Em seguida, passamos à análise de documentos concernentes às exigências legais para se tornar um docente do ensino superior: leis, resoluções, editais, etc. De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental guarda estreitas semelhanças com a pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre as duas é a natureza das fontes: na pesquisa bibliográfica, os assuntos abordados recebem contribuições de diversos autores, enquanto na pesquisa documental os materiais utilizados geralmente não receberam ainda tratamento analítico.

Na terceira etapa, passamos à aplicação de questionário a todos os professores que atuam no curso de Direito das instituições investigadas. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. O questionário é, portanto, técnica bastante viável e pertinente para ser aplicada a problemas cujos objetos de pesquisa correspondam a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados, como pretendemos investigar.

Em uma quarta etapa, realizamos as entrevistas semiestruturadas. A partir das respostas ao questionário, foram escolhidos dois professores iniciantes e dois experientes nas duas instituições pesquisadas, inserindo-os e classificando-os nos ciclos de desenvolvimento profissional da docência (HUBERMAN *apud* NÓVOA, 1995). A entrevista semiestruturada possui caráter exploratório, razão pela qual é precedida de questões (roteiro em anexo) sobre o tema que está sendo estudado, mas também permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo no desdobramento do tema principal.

Segundo Triviños (2012, p. 146), a entrevista semiestruturada:

É aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as reformas do informante.

Importante esclarecer que os instrumentos de coleta de dados não diferem entre si na pesquisa quantitativa e na qualitativa. Questionários e entrevistas são meios "neutros que adquirem vida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria" (TRIVIÑOS, 2012, p. 137). Prossegue esse autor:

Mas, sem dúvida alguma, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a *entrevista semi-estruturada*, a *entrevista aberta* ou *livre*, o *questionário aberto*, a *observação livre*, o *método clínico* e o *método de análise de conteúdo* os instrumentos mais incisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo (p. 138).

Nesta pesquisa, destacamos os instrumentos utilizados como o questionário aberto e a entrevista semiestruturada, na terceira e na quarta etapa, respectivamente, por entendermos que são a forma mais adequada de permitir que os sujeitos emitam suas opiniões, suas experiências, seus desafios e suas expectativas ao longo da aprendizagem da docência no ensino superior de Direito.

Por fim, na quinta etapa, usamos o método de análise de conteúdo. Segundo Birdin (1977), esse método se presta para o estudo das motivações, das atitudes, dos valores, das crenças, das tendências. O autor distingue três etapas no trabalho com a análise de conteúdo: a) Pré-análise – Organização do material; b) Descrição analítica – Estudo aprofundado do material selecionado; e c) Interpretação inferencial – Marcada pela reflexão e interação dos dados empíricos e com o referencial teórico.

Analisamos todos os dados, confrontando-os com os da literatura especializada. Assim, realizamos o cruzamento dos dados obtidos pelo levantamento documental, pelos questionários aplicados aos professores selecionados e pela entrevista, abordando aspectos inerentes à formação e atuação e relacionando-os ao referencial teórico. Entende-se a triangulação como um procedimento que combina diferentes métodos de coleta de dados, distintas populações (ou amostras), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, para consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado.

A partir da análise das respostas dos questionários, oito sujeitos foram selecionados para a realização de uma entrevista, em que questões mais reflexivas foram propostas e respondidas. Foram escolhidos dois professores iniciantes e dois professores mais experientes em cada uma das duas instituições investigadas. Identificamos em qual fase do desenvolvimento da vida profissional esses professores estariam, em conformidade com os ciclos de desenvolvimento profissional proposto por Huberman (1989) *apud* Nóvoa (1995).

Utilizamos, nessa fase de análise do conteúdo, a técnica da triangulação de dados, ou seja, checagem de dados obtidos por diferentes métodos de coleta que se centrariam nos mesmos aspectos para confirmação ou não da problemática levantada no início da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A referida técnica reforça a importância do diálogo entre os dados empíricos, os autores que tratam da temática estudada e a análise de conjuntura, num contínuo movimento dialético. Desse modo, pretendemos demonstrar a importância da pesquisa na construção do conhecimento e destacar a urgência de se socializar e divulgar o conhecimento científico entre os discentes de nível superior, especialmente nos cursos de Direito, como forma de conhecer, participar e intervir na realidade.

CAPÍTULO 3

OS REQUISITOS NORMATIVOS E AS REVELAÇÕES DOS PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

Neste capítulo, propusemo-nos a apresentar quais seriam as exigências normativas para o ingresso e o exercício da docência no ensino superior, bem como buscamos nas vozes dos professores dos cursos de Direito como ocorreu o processo de constituição da docência.

Dividimos os dados pesquisados em eixos de análises. O primeiro eixo se refere aos dados obtidos na análise documental a respeito dos requisitos para ser docente em cursos de Direito. As fontes pesquisadas foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as portarias, as resoluções e os editais de seleção de docentes. Os requisitos normativos encontrados foram confrontados com o que diz a literatura especializada sobre as necessidades formativas para ser docente no ensino superior.

Já o segundo eixo diz respeito à aprendizagem da docência: experiências e saberes compartilhados por professores de Direito. Foram utilizados questionários e entrevistas, buscando explorar aspectos relacionados ao perfil dos docentes investigados, à jornada de trabalho, ao tempo de exercício profissional, entre outros.

3.1. A docência universitária à luz da legislação específica e de editais de seleção de professores de Direito

O primeiro eixo de análise apresenta dados da pesquisa documental referente à legislação que rege o setor de educação superior em geral, e os Cursos de Direito, em especial. Além das mencionadas normas, pesquisamos e analisamos editais de seleção de professores de Direito nas duas instituições de ensino que serviram de *locus* da investigação.

As escolhas dos documentos foram a partir de um critério de hierarquia das normas, iniciando a análise da legislação federal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A partir dessa norma geral, investigamos decretos, portarias, resoluções e instruções normativas que regulam o nível superior de ensino no Brasil e, em especial,

os cursos de Direito, buscando no arcabouço normativo as regras que mencionam os requisitos relativos ao corpo docente.

Conforme mencionamos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é bastante lacônica a respeito dos requisitos de formação do docente que atua no nível superior de ensino. Já citamos os artigos 52 e 66, que trazem disposições genéricas sobre o docente universitário. O MEC, por meio de resoluções, traça algumas especificidades, embora muitos requisitos sejam estipulados por portarias e editais de seleção de docentes. Esses documentos foram objetos de investigação, de modo a traçarmos o perfil do docente universitário do curso de Direito exigido pela normatização atual.

Visando atender aos objetivos, limitamo-nos à análise sobre a normatização atual, sem adentrarmos no aspecto histórico acerca de como o tema era disciplinado antes do advento da LDB, em 1996. É preciso enfatizar também que, embora a LDB e a resolução do MEC não façam exigências diferentes para os docentes que atuam em IES federais ou particulares, há especificidades exigidas pelo próprio mercado de trabalho.

No campo do magistério superior público federal, a carreira docente é regulamentada por instrumento jurídico criado para estabelecer o ordenamento da vida funcional dos docentes ao longo de sua vida acadêmica, ao mesmo tempo que visa garantir as condições institucionais de trabalho e capacitação para a realização profissional e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, aperfeiçoando e elevando o nível de qualidade nos serviços públicos prestados à sociedade. A carreira de magistério público federal pode, também, ser compreendida como instrumento de realização profissional, estímulo ao crescimento e desenvolvimento do docente nas das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Vejamos um resumo da normatização da carreira docente no ensino superior federal, conforme o verbete correspondente encontrado no dicionário virtual do GESTRADO/UFGM:

A carreira docente é diferenciada em função da natureza e especificidade das atividades que compõem os campos de trabalho das Instituições de Ensino Superior públicas. Instituída pela Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, regulamentada pelo Decreto nº 94.664/87 e Portaria nº 475/87, a Carreira do Magistério Superior público federal, conhecida como a Lei do PUCRCE (Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos), foi criada após intenso processo de mobilização dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), iniciado desde 1980. Os docentes das IFES defendiam a necessidade da criação de uma carreira como instrumento de valorização do trabalho docente e garantia de um projeto de educação de qualidade para as instituições federais de ensino superior.

Prosseguem os autores do citado verbete traçando os níveis de progressão na carreira do magistério público superior:

Quando foi instituída, a carreira do Magistério Superior público federal estava estruturada em quatro (4) classes (Auxiliar, Assistente, Adjunto e Titular) e quatro (4) níveis que compreendem as subdivisões de uma mesma classe. Está fundamentada na titulação acadêmica e no tempo de serviço agrupando atribuições, CHAVES, V.L.J. Carreira do magistério superior público federal. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM responsabilidades, qualificação profissional e experiências. No ano de 2006, após uma forte greve dos docentes das IFES, o governo federal modificou a estrutura das duas carreiras por meio da Lei nº 11.344/2006, que criou a classe de Professor Associado com quatro níveis para os docentes do magistério superior e a Classe Especial para os docentes da educação básica. O ingresso nas duas carreiras dá-se, exclusivamente, mediante habilitação em concurso público de provas e títulos. Para ingresso na classe de Auxiliar, o candidato deve possuir Graduação; na classe de Assistente, exige-se o título de Mestre; na classe de Adjunto, o título de Doutor. Os docentes são submetidos aos regimes de trabalho de: Dedicção Exclusiva (DE), com carga horária de quarenta horas semanais de trabalho distribuídas entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e eventual gestão acadêmica, e Tempo Parcial (TP), com carga horária de vinte horas semanais de trabalho. É admitido, em situações excepcionais avaliadas em cada IFES, o Tempo Integral sem Dedicção Exclusiva, com carga horária de quarenta horas semanais de atividades. A progressão entre níveis e classes na carreira é feita mediante aquisição de titulação acadêmica (Mestrado e Doutorado) e, ou, após o cumprimento, pelo docente, do interstício (mínimo) de dois anos ao nível respectivo, e aprovação em processo de avaliação de desempenho acadêmico cujos critérios são instituídos pelos Colegiados Superiores de cada IFES. Para progredir à classe de Associado, o docente deve possuir o título de doutor, estar na classe de Adjunto nível IV há pelo menos dois anos e ser aprovado em processo de avaliação de desempenho acadêmico segundo regulamento específico definido pelos Colegiados Superiores de cada IFES. Para ser Titular, o docente deverá ser doutor ou livre docente e se submeter a novo concurso público de provas e títulos (CHAVES, 2010).

Como vimos, a estruturação da carreira do magistério público superior representa garantia e conquista para a classe de docentes universitários. Já a carreira docente no âmbito do setor privado não tem a mesma estrutura e as mesmas garantias, dependendo muito de cada instituição. Nem todas as IES privadas possuem plano de carreira para os docentes, e nas que já têm plano instituído as estipulações são igualmente diversas entre si, não havendo, portanto, uniformidade.

A LDB, precisamente em seu artigo 53, inciso VI, prevê a autonomia das universidades para criarem planos de carreira:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

- II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
 - III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
 - IV – fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
 - V – elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
 - VI – conferir graus, diplomas e outros títulos;
 - VII – firmar contratos, acordos e convênios;
 - VIII – aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
 - IX – administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
 - X – receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.
- Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:
- I – criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
 - II – ampliação e diminuição de vagas;
 - III – elaboração da programação dos cursos;
 - IV – programação das pesquisas e das atividades de extensão;
 - V – contratação e dispensa de professores;
 - VI – planos de carreira docente.

Em síntese, a teia de normas que regulamenta o exercício do magistério superior é demasiadamente descontínua, não havendo uniformidade entre as carreiras do magistério superior e o exercício da docência universitária nas IES particulares.

Considerando que os sujeitos desta pesquisa são docentes universitários do curso de Direito, vejamos, em separado, o que determinam a LDB, as portarias, as resoluções e os editais de seleção que regulamentam os ingressos de professores no magistério superior.

3.1.1. A LDB e a preparação para o exercício do magistério superior

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional em todos os níveis de ensino. Essa lei veio após a Constituição Federal de 1988, atendendo aos comandos recém-instituídos pela novel ordem constitucional. Assim, a LDB surgiu no Brasil implementando uma nova visão sobre a formação de professores, o trabalho docente e o conhecimento escolar (BASÍLIO, 2010, p. 57).

Como a própria ementa da lei indica, a intenção do legislador era criar um sistema de diretrizes e bases para a educação no âmbito nacional, estabelecendo princípios gerais e regras mínimas. Porém, muitos dispositivos da LDB precisaram ser regulamentados *a posteriori*, para viabilizar o cumprimento dos apontamentos trazidos na lei geral da educação nacional.

Para Morisini (2001), a LDB é por demasiado lacônica na definição de quem é o professor universitário.

O final da década de 90, refletindo orientações internacionais, é marcado pela edição de inúmeras normatizações que dão um caráter determinante às relações Estado/Universidade. A principal legislação é a LDB (Lei nº 9.394), sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996. A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação docente, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua (MOROSINI, 2001, p. 17).

O silêncio sobre a necessidade de formação didática para ser docente universitário é apontado como um paradoxo por Fagundes et al. (2008). Segundo os autores, é estranho que para o exercício da docência na educação infantil, fundamental e média há exigência legal de formação específica, enquanto para os professores que atuam no nível superior de ensino a exigência legal é que eles se habilitem no campo didático.

Especificamente, o nível superior de ensino encontra-se regulamentado no capítulo IV, artigos 44 a 57, da LDB (BRASIL, 1996). Como exigência formativa para atuar nesse nível de ensino, dispõe a lei que:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Como vimos, a exigência legal de titulação acadêmica em nível de mestrado ou doutorado restringe-se a um terço do corpo docente. Assim, podemos concluir que pela LDB (BRASIL, 1996) os outros dois terços dos professores poderiam lecionar nos cursos superiores sem pós-graduação *stricto sensu*.

Apesar da possibilidade de ingressar no magistério superior sem a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, percebemos que esses programas são para a formação do docente universitário, como assinalado por Pimenta e Anastasiou (2002):

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto 'stricto' como 'lato sensu', não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação 'stricto sensu' aporta para o fortalecimento desta como o lugar para formação do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 23).

Desse modo, a LDB (BRASIL, 1996) privilegia claramente a competência técnica em detrimento da formação didática ao regulamentar os requisitos para o professor universitário, uma vez que não exige formação específica no campo pedagógico, enquanto os programas de pós-graduação *stricto sensu* constituem espaços formativos em seus campos disciplinares.

Prosseguindo na análise da LDB (BRASIL, 1996), encontramos em seu título VI, especificamente nos artigos 61 a 67, uma disciplina relacionada aos profissionais da Educação. Percebemos no artigo 66, mais uma vez, a ênfase na formação do docente universitário nos programas de pós-graduação. Contudo, a realização do mestrado e, ou, doutorado pelo futuro professor universitário é apontada como prioritária, e não como requisito formativo obrigatório:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Notamos, inclusive, que o legislador sequer usa a expressão “formação para o exercício do magistério superior”, referindo-se à “preparação”. Foi pertinente a indagação se a formação e a preparação seriam sinônimas ou se o próprio legislador já considera o professor universitário formado por possuir graduação e que precisa, portanto, apenas ser preparado nos programas de mestrado e doutorado. Inferimos que a palavra formação tenha conteúdo mais abrangente que a palavra preparação. Formação relaciona-se aos conceitos de profissionalidade, aprendizagem, saberes, socialização e desenvolvimento profissional constitutivos da docência, conceitos estes trazidos ao longo do Capítulo I. Já o termo “preparação” de docentes universitários,

como visto ao longo da legislação abrangente, difere do conceito de “formação”. Como constatamos no artigo 66, os títulos acadêmicos podem ser supridos por reconhecimento de notório saber. De que saber o legislador estaria falando? Do saber disciplinar ou de saberes pedagógicos?⁹ Também não há respostas para essas indagações.

A questão traz à tona a trajetória de formação ou preparação dos professores do ensino superior. Como visto no artigo 66, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os professores do magistério superior no Brasil terão sua formação na pós-graduação “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Entretanto, apesar de a legislação prever que o professor busque a pós-graduação e esteja apto a lecionar no ensino superior, a norma não orienta como será feita a formação docente. “No que tange à legislação, esta não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores; as universidades fazem o que julgarem melhor” (VAZ DE MELLO, 2002, p. 13).

Mais uma vez, as afirmações de Pimenta e Anastasiou (2002) são pertinentes:

Observe-se que essa lei não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 40 – grifo do autor).

Não podemos, ainda, olvidar a curiosidade da dispensa de carga horária mínima da prática de ensino, nos cursos de pós-graduação, para preparação do professor que atua no nível superior, conforme expresso no artigo 65: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 horas” (BRASIL, 1996).

A composição do corpo docente das universidades é determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, no caso dos centros universitários, pelo Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006. Em relação às faculdades, não existe norma que trata do assunto, porém as instituições, buscando cada vez mais elevar sua qualidade de ensino, procuram manter em seu corpo docente professores com título de mestre ou doutor. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

⁹ Sobre os saberes pedagógicos e disciplinares fazemos remissão ao item 1.1, no Capítulo I, onde fundamentamos a classificação dos saberes a partir de autores como Shulman, Garcia, Freire, Pimenta e Anastasiou, Tardif, Cunha, Maseto, Zabalza, entre outros.

Teixeira (INEP), em seus instrumentos de avaliação, estabelece conceitos ao corpo docente de acordo com o perfil. A seguir, os conceitos estabelecidos pelo INEP¹⁰:

Conceito 5: quando, pelo menos, 60% dos docentes previstos para os dois primeiros anos do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Conceito 4: quando, pelo menos, 45% dos docentes previstos para os dois primeiros anos do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Conceito 3: quando, pelo menos, 1/3 dos docentes previstos para os dois primeiros anos do curso tem titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Conceito 2: quando, pelo menos, 15% dos docentes previstos para os dois primeiros anos do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Conceito 1: quando menos de 15% dos docentes previstos para os dois primeiros anos do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Em síntese, podemos concluir, a partir da análise da LDB (BRASIL, 1996), que é possível ser professor universitário sem titulação acadêmica em nível de mestrado e, ou, doutorado, bem como sem a exigência da prática de ensino. Essas concessões legais abrem espaço para atuação de professores universitários sem qualquer experiência docente ou titulação acadêmica.

Ao contrário da exigência de formação inicial específica para o exercício da docência na educação básica, como nos rigores dos artigos 61 e 62, a LDB (BRASIL, 1996) não traz a exigência formativa geral para o exercício do magistério superior. Sabemos que, por uma série de variáveis, atualmente é remota a possibilidade de um docente universitário sem, ao menos, o título de mestrado. Contudo, a lacuna na legislação permite a atuação de um bacharel como professor universitário, como existe, inclusive, em alguns cursos de Direito. Como já adiantamos, a tradição dos cursos jurídicos no País privilegia as atividades profissionais dos professores de Direito, que muitas vezes ingressam na carreira docente em razão do prestígio angariado nas suas funções jurídicas (juízes, promotores, delegados, procuradores e advogados).

Enquanto a LDB (BRASIL, 1996) não for rigorosa com as exigências formativas do docente universitário, reconhecendo o exercício da docência como atividade profissional que requer uma capacitação diferente da formação do pesquisador,

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/perguntas-frequentes#corpo_docente_de_instituicoes>.

acreditamos que a necessidade de formação no campo pedagógico do professor não será reconhecida nesse nível do ensino superior.

3.1.2. Portarias, Resoluções e Instruções Normativas

Buscamos nas portarias e resoluções que regulamentam o ensino superior em geral e os cursos de Direito, em especial, regras relacionadas às exigências da formação docente.

Na Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, o MEC fixou as Diretrizes Curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos para todo o País. Visando resolver as questões do ensino inadequado e deslocado da realidade, a referida portaria, em seu artigo 3º, dispõe que se devem articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão, atendendo às necessidades de formação fundamental, sociopolítica, técnico-jurídica e prática do bacharel em Direito. A norma regulamenta o currículo mínimo, a carga horária, a necessidade da tríade ensino, pesquisa e extensão e a obrigatoriedade de defesa de trabalho monográfico para a conclusão, entre outras exigências. Contudo, a alardeada portaria é silente em relação às necessidades formativas do professor de Direito.

Outro importante instrumento normativo é a Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Direito, editada pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Ensino Superior. Apesar dos avanços em relação às determinações de conteúdo curricular dividido em eixos, estágios, incentivo à pesquisa e à extensão, a formação continuada do egresso, entre tantas outras exigências em consonância com o perfil esperado do graduando em Direito, a resolução também é omissa em relação às exigências formativas dos professores de Direito. É como se, após a edição da avançada e moderna resolução, repentina e automaticamente, o professor tradicional de Direito estivesse apto a atender às novas demandas impostas.

Para HERITT (2012), a Resolução CNE/CES nº 09/2004 parece indicar um caminho promissor para uma formação humanística e que possibilite ao profissional de Direito o entendimento das transformações sociais, políticas e econômicas e sua função nessa sociedade. Entretanto, para o alcance dessa formação, verificou-se que o ensino jurídico deve romper com as barreiras da autossuficiência, tendo em vista um ensino integrado.

Percebe-se que no decorrer da história do ensino jurídico no Brasil sempre ocorreram grandes mudanças, de acordo com o processo histórico. Uma das mudanças da atualidade foi o envolvimento que a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) passou a exercer no acompanhamento da implantação de Cursos Superiores de Direito no Brasil. Isso foi normatizado pela Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994 (Estatuto da Advocacia e da OAB), que determina:

Compete ao Conselho Federal colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, dos pedidos apresentados aos Órgãos competentes para a criação, reconhecimento ou credenciamento destes cursos.

Por meio da Portaria nº 1886/94 e do Estatuto, percebe-se a força que a OAB passou a ter não só no processo de criação dos cursos, mas também quanto ao dever de participar no acompanhamento em busca pela melhoria da qualidade do ensino jurídico, emitindo, inclusive, parecer para novas criações e para o reconhecimento de cursos.

Mais recentemente, o envolvimento da OAB nos cursos de Direito foi regulamentado pela Instrução Normativa nº 01, de 30 de setembro de 2008, que regulamenta e consolida, no âmbito da Ordem dos Advogados do Brasil, os procedimentos e critérios para manifestação da Comissão Nacional de Ensino Jurídico sobre a autorização, o reconhecimento, a renovação de reconhecimento e o aumento de vagas para o curso de graduação em Direito. Essa Instrução Normativa foi editada pelos Presidentes do Conselho Federal e da Comissão de Ensino Jurídico da OAB. Vejamos algumas determinações da Instrução Normativa relativa aos docentes:

DOS PROCEDIMENTOS DOS CRITÉRIOS PARA AUTORIZAÇÃO

Art. 7º A CNEJ, ao receber os pedidos de autorização de cursos de graduação em Direito, fará análise observando as orientações do Relatório Final do Grupo de Trabalho MEC-OAB, da Resolução n. 09/2004 CES/CNE, do Decreto 5.773/2006 e da Portaria Normativa n. 40/2007, além de considerar os seguintes dados, cuja comprovação será de exclusiva responsabilidade da Instituição de Ensino Superior interessada: I - população do Município, indicada pelo IBGE - que não poderá ser inferior a 100 mil habitantes -, levando-se em conta a proporção máxima de 100 vagas iniciais anuais para cada 100 mil habitantes; II - cursos de graduação em Direito existentes no Município, com as respectivas vagas anuais; III - órgãos ou entidades que possam absorver estagiários; IV - qualificação do corpo docente, regime de trabalho e plano de carreira e de capacitação; V - qualidade da organização didático-pedagógica, incluindo ensino, pesquisa, extensão, estágio e número máximo de alunos por turma; VI - infraestrutura destinada ao curso, acervo bibliográfico disponível (30% do total mínimo exigível) e plano de aquisição da complementação bibliográfica mínima, além de instalações do Núcleo de Prática Jurídica. § 1º Serão

considerados os dados relativos à área equivalente a um raio de 50 (cinquenta) km do Município.

Percebemos que a qualificação do corpo docente, o regime de trabalho e o plano de carreira e de capacitação, bem como a organização didático-pedagógica, constituem requisitos para o parecer da Comissão Nacional de Ensino Jurídico da OAB nos procedimentos de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas para o curso de graduação em Direito. Entretanto, não há nos critérios avaliativos a menção de uma capacitação específica para a formação desse docente, cuja qualificação será observada. Entendemos que se trata de mera verificação de títulos acadêmicos dos discentes, títulos esses no campo disciplinar jurídico, sem exigência de formação no campo pedagógico.

Prosseguindo na análise da Instrução Normativa nº 01, de 30 de setembro de 2008, encontramos referência a alguns requisitos do professor que poderão compor o chamado Núcleo Docente Estruturante do Curso:

Art. 8º O requisito da necessidade social, segundo os parâmetros do artigo 1º, poderá ser excepcionado quando se tratar de projeto de curso diferenciado e de evidente alta qualificação, considerando-se para esta categorização, dentre outros, os seguintes indicadores e critérios objetivos de avaliação: I – indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; b) contratados em regime de trabalho que assegure, preferencialmente, dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente em Instituição de Ensino Superior autorizada ou reconhecida. II – qualidade do acervo bibliográfico atualizado, comprovadamente adquirido em nome da Instituição de Ensino Superior; III – qualidade da estrutura curricular e sua adequação à legislação vigente; IV – implementação dos Núcleos de Pesquisa (incluindo a orientação a monografia) e de Extensão; V – remuneração do corpo docente igual ou acima da comprovada média praticada na região; VI – número reduzido de vagas pretendidas e dimensão das turmas limitadas ao máximo de 40 (quarenta) alunos; VII – instalação adequada destinada ao Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) e recursos materiais e humanos previstos para o seu funcionamento; VIII – laboratório de informática jurídica.

Como podemos constatar, a titulação dos professores membros do chamado NDE é exclusivamente em nível de pós-graduação *stricto sensu*. O NDE também é composto por professores com regime de trabalho preferencialmente integral. Por fim, a Instrução Normativa valorizou a experiência docente em IES autorizada ou reconhecida. É a primeira norma geral que encontramos que premia a experiência no magistério superior por reconhecer nela um espaço formativo que potencializa a aprendizagem da docência em exercício.

Ainda na Instrução Normativa nº 01, de 30 de setembro de 2008, verificamos a valorização da profissão docente, ao exigir plano de cargos e salários, bem como programas de capacitação efetivamente praticados como critérios para reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de Direito:

DOS CRITÉRIOS PARA RECONHECIMENTO E RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO

Art. 9º – Nos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação em Direito encaminhados à CNEJ, além dos indicadores do Relatório Final do Grupo de Trabalho MEC-OAB, da Resolução n. 09/2004 CES/CNE, do Decreto 5.773/2006 e da Portaria Normativa n. 40/2007, será considerada a implantação definitiva ou efetivo funcionamento: I – da totalidade das instalações indicadas ou constantes do projeto de autorização do curso; II - do Núcleo de Prática Jurídica, em instalações próprias e adequadas e com recursos materiais e humanos suficientes; III – do acervo bibliográfico satisfatório e atualizado, incluindo-se periódicos; IV – da efetiva regulamentação e cumprimento da carga horária das atividades complementares; V – da sistemática e controle das atividades destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso; VI – do plano de carreira docente, respectivos programas de capacitação e níveis salariais efetivamente praticados; VII – dos programas de pesquisa e extensão e sua articulação com as atividades de ensino.

§ 1º Serão considerados, no que couberem, os critérios para autorização de cursos.

§ 2º Serão avaliados e considerados, ainda, os elementos constantes do Relatório de Verificação *in loco* do MEC e Conselho Seccional da OAB respectivo.

§ 3º Quando se tratar de renovação de reconhecimento será obrigatoriamente considerado o desempenho dos alunos oriundos da IES nos Exames de Ordem realizados na localidade.

Contudo, não há nessa Instrução Normativa qualquer referência ao que comsitiriam esses programas de capacitação docente. Dentro do contexto, entendemos como espaços para formação continuada, embora a exigência careça de maiores detalhes sobre o conteúdo e a duração desses cursos de “capacitação”.

Por fim, encontramos na Instrução Normativa nº 01, de 30 de setembro de 2008, a exigência de um corpo docente integrado de, no mínimo, 50% de mestres e doutores para deferimento dos pedidos de aumento de vagas nos cursos de Direito.

DOS CRITÉRIOS PARA AUMENTO DE VAGAS

Art. 10. Nos pedidos de aumento de vagas para os cursos de graduação em Direito encaminhados à CNEJ, além dos indicadores do Relatório Final do Grupo de Trabalho MECOAB, da Resolução n. 09/2004-CES/CNE, do Decreto 5.773/2006 e da Portaria Normativa n. 40/2007, serão considerados: I – o número de Instituições de Ensino Superior que ministram curso de graduação em Direito no Município, bem como o número de vagas ofertadas; II – a população do Município, indicada pelo IBGE, e a comprovação da necessidade social para o aumento pretendido, em face da proporção fixada no inciso I do art. 7º desta Instrução; III – a comprovação do quantitativo de candidatos por vaga nos processos seletivos ou vestibulares; IV – a relação de alunos matriculados no curso e

o número de evasão existente, quando for o caso; V – a comprovação do quantitativo do acervo bibliográfico; VI – o corpo docente integrado de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de Mestres e Doutores, com regime de contratação diferenciado do modelo horista; VII – o curso reconhecido pelo Ministério da Educação ou Conselho Estadual de Educação [grifo nosso].

A citada exigência de metade dos docentes “preparada” em programas de mestrado e doutorado amplia a exigência mínima da LDB (BRASIL, 1996), que, como vimos, é de 30% dos docentes mestres e doutores. Dessa forma, entendemos que a Comissão de Ensino Jurídico da OAB ratifica que os espaços de formação inicial para a docência no ensino superior são os programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Como visto, há evidente interferência da Ordem dos Advogados do Brasil nos processos de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas para o curso de graduação em Direito. Nos critérios de avaliação dos pedidos, o Conselho Federal da OAB e a Comissão de Ensino Jurídico valorizam a qualidade do corpo docente, levando em consideração o regime de contratação, a titulação, a remuneração e a experiência na sala de aula. Contudo, não encontramos referência à valorização da formação docente, certamente em razão de os membros da Comissão de Ensino Jurídico restringirem formação docente à titulação acadêmica, como consta na própria LDB (BRASIL, 1996).

Seguindo a pesquisa sobre o arcabouço normativo que regula os cursos de Direito, sobretudo que os mencionam os requisitos relativos ao corpo docente, temos o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Especificamente, entre os critérios de credenciamento e credenciamento de IES, assim dispõe em seu artigo 16:

Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:
(...)

V – perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;
(...).

Nos critérios anteriormente mencionados e nos procedimentos de credenciamento e credenciamento das IES, além da titulação, a experiência profissional não

acadêmica é apontada como elemento mínimo em relação ao corpo docente. É a primeira referência à experiência não acadêmica do docente em uma norma geral sobre o ensino superior. A partir da contextualização da norma com os estudos já realizados, podemos inferir que as experiências não acadêmicas do professor universitário podem representar um fortalecimento no campo disciplinar de sua formação de origem.

Prosseguindo na análise do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, em relação à carreira docente, o artigo 69 assim dispõe:

Art. 69. O exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional. Parágrafo único. O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

A referida disposição deixa transparecer que o professor universitário é um profissional específico, desvinculado da carreira do seu campo de formação original. Essa conclusão decorre da análise do artigo 69, que reconhece a autonomia da docência em relação às atividades não acadêmicas do profissional. Assim, por exemplo, na área jurídica o exercício da docência no ensino superior não se sujeita à inscrição do professor nos quadros da OAB. Na área das engenharias, para ser professor não é indispensável estar o profissional inscrito no Conselho Regional de Engenharia (CREA).

Seguindo a pesquisa sobre os instrumentos normativos que regulam a docência no ensino superior, destacamos a Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, editada pelo MEC, que dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em Direito e Medicina, para os fins do disposto no art. 31, §1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. A complementação foi assim justificada:

Em razão das peculiaridades acadêmicas dos cursos de graduação em direito e em medicina, que mereceram tratamento constitucional e legal especial e, ainda, considerando a conveniência e a oportunidade de reduzir a margem de discricionariedade nas decisões administrativas para autorização de cursos de direito e medicina por meio da definição de critérios objetivos (BRASIL, 2007).

Como vimos, o MEC reconhece a existência de peculiaridades nos cursos de Direito e Medicina. A ressalva se deve muito à disciplina constitucional e legal em relação a essas profissões. Essas especificidades refletem diretamente na necessidade

de regulamentação dos cursos formadores de médicos e juristas, fato esse que reflete na capacitação/formação/preparação dos docentes universitários.

Ainda na Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, verificamos requisitos sobre a formação de alguns docentes universitários dos cursos de Direito e Medicina, pelo menos os que compõem o chamado Núcleo Docente Estruturante. Para os pedidos de autorização, os cursos de graduação em Direito, entre outras necessidades, devem comprovar a existência de um Núcleo Docente Estruturante (NDE). A criação desse núcleo reforça e valoriza a titulação, o regime exclusivo de trabalho e a experiência docente nas IES.

Art. 3º Os pedidos de autorização de cursos de graduação em direito que careçam de parecer favorável da Ordem dos Advogados do Brasil deverão ser instruídos com elementos específicos de avaliação, nos termos do art. 29 da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, indicados em diligência da SESu, com base no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 2006, que possam subsidiar a decisão administrativa em relação aos seguintes aspectos: I – a demonstração da relevância social, com base na demanda social e sua relação com a ampliação do acesso à educação superior, observados parâmetros de qualidade; II – indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente na instituição e em outras instituições; [grifo nosso].

Os docentes membros do NDE deverão ser os responsáveis pela formulação, pela implementação e pelo desenvolvimento do projeto pedagógico dos cursos de Direito. Assim, percebemos o reconhecimento do trabalho docente especializado na legislação específica sobre os cursos jurídicos. Um professor com dedicação exclusiva, com titulação *stricto sensu* e com experiência docente certamente será um profissional professor. Exigências normativas como essas demonstram evolução no sentido oposto àquela tradição nos cursos de Direito, em que a maior parte dos professores exercem a docência como atividade secundária, paralela à sua atuação de jurista (juiz, promotor, advogado, etc.).

O MEC, por meio da Portaria nº 927, de 25 de setembro de 2007, aprova, em extrato, o instrumento de avaliação para autorização de cursos de graduação em Direito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Trata-se de importante diploma normativo para o objeto desta pesquisa. Isso porque, ao instituir um sistema nacional de avaliação da educação superior em geral e dos cursos de

Direito em especial, o MEC atribui especial relevância ao corpo docente. Vejamos o extrato do instrumento avaliativo:

Instrumento de avaliação para autorização de curso de graduação em direito – Extrato
Categorias de Avaliação – Pesos
1. Organização didático-pedagógica – 30
2. Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo – 30
3. Instalações físicas – 40
Total 100
Dimensão 2 – Corpo Docente
Composição do Núcleo Docente Estruturante – NDE
Titulação e formação acadêmica do NDE
Regime de trabalho do NDE
Titulação e formação do coordenador do curso
Regime de trabalho do coordenador de curso
Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente
Titulação do corpo docente
Regime de trabalho do corpo docente
Tempo de experiência de magistério superior ou experiência profissional do corpo docente
Número de alunos por docente equivalente em tempo integral
Número de alunos por turma em disciplinas teóricas
Número médio de disciplinas por docente
Pesquisa e produção científica [grifo nosso].

No citado instrumento, na avaliação da composição do NDE serão observadas a titulação e a formação acadêmica. Há, contudo, sérias dúvidas em relação ao que deve ser entendido como titulação e ao que deve ser compreendido como formação acadêmica dos professores membros do núcleo. Concluimos que a titulação se refere aos certificados de mestrado e doutorado, enquanto a formação acadêmica estaria relacionada à trajetória do professor, desde a graduação, podendo ser interpretada como o próprio *curriculum vitae*. Porém, em momento algum a norma especifica um espaço formativo inicial para o exercício da docência universitária. Já a exigência de avaliação sobre o regime de trabalho do corpo docente valoriza a dedicação integral ou parcial do professor às atividades acadêmicas na IES, sendo esse ponto uma espécie de valorização da aprendizagem continuada da docência em exercício.

Além das portarias e resoluções de âmbito nacional anteriormente levantadas, pesquisamos, nas duas instituições objeto de investigação, as normas específicas para admissão de professores de Direito.

Na IFES Rui Barbosa, encontramos a Resolução nº 15, de 21 de dezembro de 2015, editada pelo Conselho Universitário. Trata-se de um novo regramento, que valoriza a experiência docente no processo seletivo em diversos artigos, bem como disciplina a carreira de magistério superior federal. Vejamos alguns dispositivos:

Art. 1º O corpo docente efetivo é constituído pelos integrantes das Carreiras de Magistério Superior, do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e do Cargo Isolado de Professor Titular Livre da Universidade.

Parágrafo único. Eventualmente, poderão fazer parte do corpo docente, como não efetivos, os Professores Visitantes, Professores Substitutos e Professores Voluntários.

Art. 2º A Carreira de Magistério Superior compreende as classes:

I - Classe A, com as denominações de:

- a) Professor Adjunto A, se portador do **título de doutor**;
- b) Professor Assistente A, se portador do **título de mestre**; e
- c) Professor Auxiliar, **se graduado ou portador do título de especialista**.

II – Classe B, com a denominação de Professor Assistente;

III – Classe C, com a denominação de Professor Adjunto;

IV – Classe D, com a denominação de Professor Associado;

V – Classe E, com a denominação de Professor Titular.

Art. 15. Os editais dos concursos para docentes da UFV serão preparados pela Secretaria de Órgãos Colegiados (SOC) e pela Procuradoria Jurídica, ouvidos os Colegiados do Departamento ou do Instituto ou da Unidade de Ensino interessados, bem como o Conselho Departamental, o COAD nos *Campi* da Universidade, ou a PRE, respectivamente, e a CPPD, para, finalmente, serem publicados no Diário Oficial da União (DOU).

§ 1º A divulgação dos editais ficará a cargo da SOC, assessorada pelos Departamentos ou Institutos ou pela Unidade de Ensino interessada e pela CPPD, ficando a cargo da SOC o encaminhamento para publicação no DOU.

§ 2º No edital do concurso, além do Conteúdo Programático e da Bibliografia pertinente à área e subárea, também deverá ser publicado o Perfil de Formação, com áreas de conhecimento foco e afins, além da Titulação Mínima Exigida e da Tabela de Pesos das Atividades Docentes, que orientará a avaliação da Prova de Títulos, conforme descrição no Anexo I deste Regimento, para as Carreiras de Magistério Superior e do EBTT, e no Anexo II, para o Cargo Isolado de Professor Titular-Livre.

§ 3º Os pesos das Atividades Docentes, a serem definidos nos Departamentos ou Institutos ou na Unidade de Ensino, serão distribuídos entre os itens:

I – atividades de Ensino;

II – atividades de Pesquisa;

III – atividades de Extensão; e

IV – experiência profissional, atividades de gestão acadêmica e outras atividades.

§ 4º As Atividades Docentes deverão ter peso máximo de 4,0 (quatro) pontos e mínimo de 0,5 (meio) ponto. A soma dos pesos de todos os itens será igual a 10 (dez). A diferença entre o peso da atividade de maior pontuação e o peso das atividades de Ensino não poderá ser superior a 1,0 (um).

Art. 43. VI – no caso de candidatos aprovados com a mesma nota final, terá prioridade, para efeito de classificação, aquele que tiver, pela ordem, idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, conforme estabelece o parágrafo único do art. 27 da Lei nº 10.741, de 1º/10/2003. Respeitado esse primeiro critério e permanecendo o empate, serão obedecidos os seguintes critérios, por ordem de prioridade:

a) maior nota na Prova de Didática;

b) maior nota na Prova de Conhecimento;

c) maior nota na Prova de Defesa de Projeto ou Proposta, se houver; e

d) maior nota na Prova de Títulos.

Art. 119. Conforme a legislação em vigor, poderá ser contratado Professor Substituto, em casos de necessidade de eventuais substituições de docentes da Carreira de Magistério.

§ 6º No caso de candidatos aprovados com a mesma média geral, para efeito de classificação, terá prioridade o candidato que tiver mais tempo de magistério, comprovado por documentos contidos no currículo.

Art. 120. O regime de trabalho dos docentes da Universidade será, preferencialmente, o de dedicação exclusiva, sendo permitidas alterações, conforme disposto em resolução específica.

Art. 121. Os docentes nomeados para cargo de provimento efetivo, integrantes das Carreiras de Magistério Superior, do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e do Cargo Isolado de Professor Titular-Livre, ficarão sujeitos a estágio probatório pelo período de 36 (trinta e seis) meses, durante o qual serão submetidos a processo de orientação, acompanhamento e avaliação de desempenho, conforme resolução específica.

Pelos trechos em destaque é possível afirmar que a IFES Rui Barbosa valoriza a atividade docente, elegendo-a como a categoria com maior peso entre os critérios de admissão de professores, bem como apontando o desempenho na prova de didática como critério de desempate entre os candidatos de um processo seletivo. A definição da carreira do magistério superior também é de grande relevância para o fortalecimento da profissão docente. No processo seletivo de professores substitutos, a experiência no magistério confere prioridade ao candidato com mesma média geral.

A Resolução nº 15, de 21 de dezembro de 2015, também é inovadora ao dar ênfase à capacitação e formação continuada dos docentes:

Art. 90. A capacitação e a formação continuada dos docentes não são apenas uma necessidade pessoal para o exercício da profissão, mas um direito e uma necessidade institucional de atualização e aprimoramento do trabalho docente.

§ 1º Compete aos Departamentos ou Institutos ou à Unidade de Ensino manterem atualizados os planos de capacitação dos docentes a eles vinculados.

§ 2º A capacitação e a formação continuada dar-se-ão por meio de pós-graduação (*stricto sensu* ou *lato sensu*) e pós-doutoramento e, ou, por meio da participação em cursos de curta duração, acessados em congressos ou seminários, ou ainda pelo envolvimento do docente no Programa de Formação Continuada oferecido pela Instituição.

§ 3º A formação continuada a ser buscada pelo docente deverá estar relacionada às áreas de conhecimento com as quais ele estiver envolvido em seus projetos de Ensino, Pesquisa ou Extensão, podendo contemplar uma diversidade de conteúdos, inclusive a formação didático-pedagógica, independentemente do tempo ocupado no cargo ou na Instituição, conforme legislação em vigor.

A criação de espaço institucional para desenvolvimento de capacitação e formação continuada também fortalece a consolidação da profissão do docente universitário. Contudo, em que pesem os avanços contidos na aludida resolução, nela não encontramos, ainda, especificidades em relação às necessidades formativas para

ser professor universitário. Em princípio, basta ter graduação no respectivo campo do conhecimento para o qual o candidato a professor pretende lecionar, não precisando, necessariamente, ter licenciatura ou qualquer outra formação inicial didático-pedagógica. A exigência de mestrado ou de doutorado também não é indispensável para o caso de professores substitutos e, muitas vezes, nem mesmo para concursos de professor efetivo. É preciso esclarecer que há concorrência entre os candidatos, e dificilmente será aprovado em um concurso para professor efetivo um candidato sem titulação em detrimento do candidato mestre ou doutor. Entretanto, pela análise da legislação e em alguns cursos, isso seria possível.

Em conformidade com o artigo 2º, I, c, daquela resolução, é possível ser professor pertencente à classe A, na modalidade professor auxiliar, sendo graduado ou portador do título de especialista.

Em relação à IES Nelson Hungria, não encontramos regras internas em relação às necessidades específicas formativas dos professores universitários. Sobre a carreira docente, entretanto, encontramos apenas regras genéricas no Regimento Interno e no Plano de Cargos e Salários:

TÍTULO V DA COMUNIDADE ACADÊMICA CAPÍTULO I – DO CORPO DOCENTE

Art. 59. O Corpo Docente da Faculdade é composto por profissionais qualificados em suas respectivas áreas conforme plano de carreira estabelecido pela mantenedora. Parágrafo único. A título eventual e por tempo determinado, a Faculdade pode dispor dos serviços de Professores Colaboradores, Visitantes ou Auxiliares, destinados a suprir a falta temporária de docentes integrantes do quadro de carreira, ou para auxiliá-los em tarefas paradidáticas.

Art.60. Os professores são contratados ou demitidos pela Entidade Mantenedora segundo o regime das leis trabalhistas, observados os critérios e normas internas e o Regulamento do Quadro de Carreira Docente.

Art.61. A admissão de professor é feita mediante seleção por meio de uma banca, observados os seguintes critérios:

I – além da idoneidade moral do candidato, serão considerados seus títulos acadêmicos e científicos, experiências didáticas e profissionais, relacionados com matéria ou disciplina a ser por ele lecionada;

II – constitui requisito básico o diploma de curso superior de graduação correspondente a curso que inclua, em nível não inferior de complexidade, matéria idêntica ou afim àquela a ser lecionada; [grifo nosso]

§1º A demissão do professor, licenças ou afastamento das funções docentes, serão propostos pelo Diretor Acadêmico ao Diretor Geral para deliberação.

§2º É obrigatória a frequência dos professores nas aulas e demais atividades docentes programadas.

Art. 62. São deveres do Professor:

- I – elaborar o Plano de Ensino de sua disciplina e compatibilizá-lo com os demais do curso, tendo em vista o seu Projeto Pedagógico, além de promover a sua execução integral após a competente aprovação;
- II – orientar a aprendizagem, dirigir e ministrar o ensino, a pesquisa e as demais atividades na área da sua disciplina, cumprindo integralmente o programa e a carga horária previstos;
- III – organizar e aplicar os instrumentos de avaliação do aproveitamento escolar, julgar e registrar os resultados apresentados pelos alunos, nos termos das normas aprovadas e da legislação;
- IV – entregar à Secretaria da Faculdade os resultados das avaliações do aproveitamento escolar e demais trabalhos escolares, nos prazos fixados;
- V – observar e fazer cumprir o regime disciplinar da Faculdade;
- VI – elaborar e executar projetos de ensino, pesquisa ou de extensão, aprovados pelos órgãos competentes;
- VII – participar de reuniões e trabalhos dos órgãos colegiados a que pertence e de comissões para as quais for designado;
- VIII – indicar, nos prazos fixados, livro-texto, bibliografia básica e complementar na área da sua disciplina;
- IX – exercer as demais atribuições que lhe forem previstas em lei, nos regulamentos internos e neste Regimento.

Notamos que no Regimento Interno da instituição particular apenas se exige do professor diploma de nível universitário de curso correspondente ao campo disciplinar a que pretende lecionar. Contudo, paradoxalmente, o destacado artigo 62 apresenta deveres do professor, como elaborar plano de ensino, orientar a aprendizagem, dirigir e ministrar o ensino e a pesquisa, organizar e aplicar instrumentos de avaliação, entre outros. Esses deveres estão diretamente relacionados aos saberes pedagógicos. Resta o questionamento: onde os professores universitários, dos quais é exigido apenas diploma de nível superior do curso correspondente ao campo disciplinar a que pretende lecionar, adquirem esses saberes pedagógicos que lhes são impostos a títulos de deveres no regimento?

O Plano de Cargos, Carreiras e Salários do Corpo Docente da IES Nelson Hungria foi implementado recentemente, em agosto de 2016. O corpo docente do magistério superior da faculdade tem a seguinte composição, segundo o Plano:

Art. 5º – O Corpo docente do Magistério Superior é formado pelas seguintes categorias:

I – Professor Especialista;

II – Professor Mestre;

III – Professor Doutor.

§ 1º – Professor Especialista é o profissional da área de Ensino que possua, além do curso de graduação, pós-graduação *lato sensu*, e exerça atividades de docência em curso superior, ou auxilie na execução de projetos de pesquisa, ou oriente alunos em estágios, monografias ou trabalhos de conclusão de curso superior.

§ 2º – Professor Mestre é o profissional da área do Ensino que possua, além do curso de graduação, pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado devidamente reconhecido, e exerça atividades de docência em cursos de graduação ou pós-graduação, podendo ainda auxiliar na elaboração de

programas para cursos de pós-graduação ou coordenar a elaboração e executar projetos de pesquisa, ou orientar alunos nos estágios, monografias ou trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação.

§ 3º – Professor Doutor é o profissional da área do Ensino que possua, além do curso de graduação, pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado devidamente reconhecido, e exerça atividades de docência em cursos de graduação ou pós-graduação, podendo ainda elaborar programas para cursos de pós-graduação, coordenar a elaboração e execução de projetos de pesquisa, orientar alunos nos estágios, monografias ou trabalhos de conclusão de cursos de graduação ou pós-graduação.

Como primeira categoria do plano de cargos e salários está o professor especialista. Assim, professores universitários sem titulação de mestrado ou doutorado fazem parte da realidade do ensino superior. Sobre requisitos de ingresso na carreira do magistério superior, assim o Plano dispõe:

CAPÍTULO III – DO INGRESSO DE DOCENTES DO MAGISTÉRIO SUPERIOR

Art.6º – A admissão de docentes para o quadro de carreira do Magistério Superior da IES será realizada pelo Gestor/Coordenador de cada curso e estará condicionada à existência de vaga no respectivo Curso e, quando esgotada a possibilidade de concurso interno, será realizada mediante concurso seletivo externo de caráter classificatório, conforme regulamento do CONSEPE, do qual deverão constar necessariamente: prova didática e prova de títulos.

Art.7º – O concurso será aberto por proposta do Gestor do Curso requerente e anunciado por Edital.

Art.8º – O concurso seletivo será realizado por uma comissão ou banca examinadora constituída por três docentes, indicados pelo Gestor, e o Diretor Acadêmico, em conformidade com o que preceitua o regimento geral.

Como percebemos, o sistema de ingresso do docente universitário na IES particular Nelson Hungria é composto por duas formas de seleção: uma interna e outra externa. Diante da existência de vaga, o gestor do curso abrirá concorrência entre os professores da própria instituição. Caso a vaga não seja preenchida, a concorrência será aberta ao público em geral. É importante investigar a forma de ingresso do docente universitário para concluirmos qual formação é exigida desse profissional na prática.

O mesmo Plano de Cargos e Salários da IES Nelson Hungria prossegue com disposições sobre a estrutura da carreira do magistério superior na instituição:

CAPÍTULO V – DA ESTRUTURA DA CARREIRA

Art.11º – A carreira dos docentes da IES será constituída por categorias e níveis. Categoria é a divisão da carreira que, fundamentada na escolaridade, titulação acadêmica, agrupa atividades/competências, responsabilidades, qualificação profissional e experiências. Níveis são as subdivisões de uma mesma categoria que determinam a progressão do docente, em conformidade com os artigos dispostos neste Plano.

Art.12º – A carreira do Magistério Superior será estruturada nas seguintes categorias e níveis:

I – Professor Especialista, Níveis I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII.

II – Professor Mestre, Níveis I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII.

III – Professor Doutor, Níveis I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII.

Art.13º – Para o ingresso ou promoção para a classe de professor especialista são requisitos mínimos:

I – possuir título de pós-graduação *lato sensu*;

II – aprovação em processo seletivo para ingresso.

Art.14º – Para o ingresso ou promoção para a classe de professor mestre, são requisitos mínimos:

I – possuir título de mestre;

II – aprovação em concurso seletivo para ingresso ou interno para promoção.

Art.15º – Para o ingresso ou promoção para a classe de professor doutor, são requisitos mínimos:

I – possuir título de doutor;

II – aprovação em concurso seletivo para o ingresso ou interno para promoção.

Notamos que no Regimento Interno da IES Nelson Hungria, especificamente no seu artigo 6I, II, constitui requisito básico o diploma de curso superior de graduação correspondente a curso que inclua, em nível não inferior de complexidade, matéria idêntica ou afim àquela a ser lecionada. Já no Plano de Cargos e Salários da mesma IES, regramento mais recente, o requisito mínimo para ingresso na carreira docente é o título acadêmico de especialista.

Como percebemos, é perfeitamente possível, do ponto de vista normativo, ser professor universitário sem mestrado ou doutorado. É importante indagar aos professores mestres e doutores em suas áreas do conhecimento, se haveria nesses programas de pós-graduação *stricto sensu* um espaço onde se investe na formação inicial para a aquisição de saberes pedagógicos.

Não podemos, de fato, olvidar que a lacuna normativa sobre a formação do professor universitário acarreta muitas indagações sobre a aprendizagem da docência no ensino superior. Ao analisarmos a base normativa que regulamenta a carreira docente nesse nível de ensino, percebemos, em confronto com as pesquisas em educação, que seria possível aprender a docência apenas com o exercício dela, desde que o professor universitário tenha domínio do seu campo disciplinar.

Em síntese, no conjunto de normas investigado, não encontramos exigências mínimas sobre requisitos para ingresso na docência universitária além do diploma de graduação e outras titulações nos respectivos campos disciplinares em que se pretende atuar. Ainda, nos poucos diplomas normativos investigados que mencionam a formação continuada de professores universitários não encontramos um conceito do que consistiriam esses programas de formação continuada: qual o formato, qual a duração, qual o conteúdo de tais programas.

3.1.3. Editais

Os editais são instrumentos que regulam o processo seletivo de professores nas duas IES pesquisadas. Na IFES Rui Barbosa, por ser uma universidade pública, o edital refere-se a um concurso público. Já na IES Nelson Hungria, faculdade de natureza privada, o edital traz as normas para seleção de candidatos a docentes.

Analisar os editais de seleção de professores universitários nos possibilita verificar quais são as exigências formativas dos candidatos de acordo com cada uma das instituições. Delimitamos a análise documental dos editais de seleção de professores nos anos de 2014 a 2016, por entender que a amostra seria suficiente, bem como por perceber que há manutenção de certo padrão entre os editais de cada uma das instituições, com poucas variações.

Começando pela análise dos editais de seleção de docentes para o curso de Direito da IFES Rui Barbosa, no período pesquisado encontramos seis documentos: Edital nºs 24, 25, 26 e 33, todos de 2014; Edital nº 71/2015; e Edital nº 99/2016.

Nos editais de seleção de professores substitutos de nº 24, 25, 26 e 33, todos de 2014; e no Edital nº 99/2016, não se exigiu do candidato a professor na IFES Rui Barbosa sequer a titulação de especialista, bastando a graduação em Direito.

Ser portadores de diploma de Graduação em Direito, obtido em instituição reconhecida no País ou instituição de outro país, neste caso devidamente revalidado no Brasil, nos termos do Art. 48, § 2º da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

1.3. Estar inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil ou possuir certificado de habilitação para o exercício da advocacia.

Curiosamente, exigiu-se dos candidatos a inscrição na OAB como requisito essencial para ser docente no curso de Direito da IFES Nelson Hungria. Apesar de não constar nos editais, essa exigência se vincula à necessidade do docente atuar no

laboratório de prática jurídica, orientando os alunos em atividades no Poder Judiciário. Essa exigência mostra preocupação da instituição em ter em seu corpo docente professores com experiência em atividades não acadêmicas, o que certamente valoriza a prática e, mais uma vez, privilegia o campo disciplinar.

Nos editais analisados, o desempenho na prova de didática e a experiência anterior no magistério devem ser considerados pela banca examinadora como critérios de desempate.

4.1.6. O candidato que obtiver nota final inferior a 7 (sete), ou a média final das provas de Entrevista e de Didática inferior a 7 (sete) será desclassificado.

4.1.7. No caso de candidatos aprovados com a mesma média geral, terá prioridade, para efeito de classificação, o que tiver mais tempo de magistério.

A eleição dos elementos desempenho na prova de didática e tempo de magistério como critérios de desempate certamente valoriza a necessidade de saberes do campo pedagógico para ser docente universitário. Contudo, apesar dessa valorização nos editais de seleção, não há consenso no conjunto de regras que regulamentam ao ensino superior qual é o espaço formativo para a aquisição desses conhecimentos pedagógicos. A leitura do destacado edital faz transparecer que o candidato que tiver mais tempo de magistério teria mais condições de ser selecionado. Seria esse dispositivo uma confirmação da experiência como espaço de formação local de aprendizagem docente? Seria a aprendizagem em exercício uma formação inicial ou continuada?

Já no Edital nº 71/2015, único referente ao processo seletivo de professor efetivo, exigiu-se a titulação mínima de mestre em Direito como requisito inicial para ingresso na concorrência. As mesmas indagações que fizemos na análise dos editais para seleção de professores substitutos podem ser reportadas para o edital de seleção de professor efetivo. A exigência de titulação em nível de mestrado não impede a possibilidade da concorrência de outros candidatos sem a indicada titulação.

Na investigação dos editais da faculdade particular, IES Nelson Hungria, antes da seleção externa de docentes, abre-se um processo de seleção interna, visando ao aproveitamento de um professor da própria instituição para assumir a(s) disciplina(s) e a(s) vaga(s). Não sendo preenchida a vaga desse modo, abre-se, então, um edital externo.

Notamos que, mesmo quando o edital externo da IES exige titulação mínima em nível de mestrado ou doutorado, selecionam-se candidatos sem esses títulos, em casos específicos, quando não aparecem candidatos com a titulação mínima exigida ou quando eles não têm bom desempenho nos outros critérios avaliados. Vejamos o trecho do Edital nº 48/2015:

4. Processo seletivo:

1ª. Etapa: No dia 03/12/2015 (quinta-feira) será realizada a avaliação preliminar dos currículos dos candidatos inscritos pelo Gestor e NDE do curso e será divulgada, através de email, a relação dos candidatos classificados para a 2ª etapa. *Serão classificados inicialmente, apenas candidatos inscritos com mestrado e, ou, doutorado. Não havendo candidatos inscritos com titulação de mestrado ou doutorado e, ou, não havendo aprovação na 2ª etapa de candidatos, serão convocados os especialistas.*

2ª. Etapa: Compreende a avaliação curricular, a avaliação didática e entrevista.

Será realizada no dia 09/12/2015 em horário a ser definido e divulgado através de email a entrega pelo candidato de seu currículo atualizado, bem como ocorrerá a avaliação didática e entrevista.

Avaliação do currículo – O currículo com cópias dos documentos comprobatórios, apresentado pelo candidato, deverá estar atualizado. No ato da aula expositiva o candidato deverá apresentar à banca examinadora três cópias do currículo Lattes com cópia comprovada.

Avaliação didática e entrevista – Consistem em uma aula expositiva de 30 minutos, no nível de graduação, acrescidos de 20 minutos para questionamentos da banca. O tema que será sorteado para a avaliação didática encontra-se discriminado abaixo e serão iguais para todos os candidatos, sendo divulgado aos candidatos selecionados antecipadamente. Haverá entrevista do candidato pela banca examinadora sobre temas inerentes às suas atividades na área do ensino e profissional.

Assim, o requisito de titulação mínima dos editais é o nível de especialista, sendo essa categoria de professores recorrente na instituição, sobretudo em áreas do conhecimento em que a oferta de programas de mestrado e doutorado é escassa, como na área jurídica.

Diante dos documentos analisados, bem como confrontando os requisitos normativos com a literatura especializada, podemos concluir que as exigências pedagógicas para ser docente ainda são muito tímidas.

Precisamos, ainda, investigar o que os professores de Direito entendem como habilidade ou saber pedagógico dentro da especificidade do campo disciplinar que atuam. Buscando compreender melhor o fenômeno objeto da pesquisa, passemos à análise dos dados obtidos com a pesquisa de campo, no recorte empírico feito nas duas IES que serviram de *locus* para a investigação, onde os professores puderam compartilhar em questionários e entrevistas algumas de suas compreensões sobre a *práxis* docente.

3.2. Aprendizagem da docência: experiências e saberes compartilhados por professores de Direito

Após a análise da legislação e dos editais, verificamos com os próprios professores quais seriam suas necessidades formativas, suas experiências e seus desafios. Damos voz aos professores, personagens do processo ensino-aprendizagem, que nem sempre são ouvidos na implementação de políticas públicas e institucionais. É evidente e notório o fato de que essas políticas, muitas vezes, são exógenas, verticais. Muitas reformas, a pretexto de melhoria da qualidade da educação, são idealizadas por especialistas que estão afastados do cotidiano docente.

Por essas e outras razões, passemos a ouvir os sujeitos professores, visando compreender como se constitui o processo de aprendizagem da docência do professor de Direito, ou seja, como “nasce um professor jurista”.

Dividimos a análise da voz dos professores em três recortes, a saber: ouvimos deles sobre o que compreenderiam por formação inicial e continuada; o que apontariam como experiências vivenciadas, as referências identitárias constituídas e os saberes apropriados sobre o ser professor; e, por fim, o que indicariam como desafios e as necessidades experimentadas. Os professores responderam a questionários, tendo sido oito deles entrevistados.

Aplicamos o questionário (Anexo I) a todos os docentes das duas instituições pesquisadas. Foram 22 questionários aplicados aos docentes de Direito da IFES Rui Barbosa e 26 aos professores do curso de Direito da IES Nelson Hungria.

Os dados foram coletados por meio de um questionário composto de questões fechadas e abertas, aplicado a um total de 48 professores de Direito. Assim, as informações fornecidas pelos professores, associadas à literatura existente, foram as referências básicas para a análise e o conhecimento das disposições deles em relação ao ser professor. Os questionários foram aplicados aos professores, em seu próprio local de trabalho. Nesse sentido, além da permissão da direção de cada uma das instituições de ensino superior, os professores decidiram se aceitavam ou não contribuir com a investigação.

Na IFES Rui Barbosa, dos 22 questionários distribuídos, apenas 11 foram respondidos, um percentual de 50% dos sujeitos. Na análise dos dados, atribuímos os

números 1 a 11 aos professores, de modo a manter o sigilo garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em um primeiro momento, apenas cinco professores responderam ao questionário. Atribuímos esse baixo número ao período em que os questionários foram entregues, próximo ao fim de um semestre letivo, quando os docentes se encontravam atarefados com a conclusão das avaliações, as correções e o lançamento de notas. No início do outro semestre letivo, procuramos novamente os docentes e, dessa vez, obtivemos a resposta de mais seis questionários.

Vejamos na Tabela 6 alguns destaques em relação às respostas dadas pelos professores de Direito da IFES Rui Barbosa.

Tabela 6 – Respostas dos professores de Direito da IFES Rui Barbosa

Professores	Sexo	Titulação	Tempo de Docência (anos)	Jornada	Outra Atividade Profissional	Atividade Principal
1	F	Doutorado em Direito	10 - 15	Professor efetivo em regime de dedicação exclusiva	Não	Docência
2	M	Mestrado em Administração	0 - 5	Professor substituto	Sim – advocacia	Docência
3	M	Especialista em Direito	Mais de 15	Professor efetivo em regime de dedicação exclusiva	Sim – escritor	Docência
4	M	Mestrado em Direito	10 - 15	Professor efetivo em regime de dedicação exclusiva	Não	Docência
5	M	Mestrado em Extensão Rural	5 - 10	Professor efetivo em regime de dedicação exclusiva	Não	Docência
6	M	Especialista em Direito	10 - 15	Professor efetivo em regime de dedicação exclusiva	Não	Docência
7	M	Mestrado em Direito	0 - 5	Professor efetivo em regime de dedicação exclusiva	Não	Docência

Continua...

Tabela 6, cont.

Professores	Sexo	Título	Tempo de Docência (anos)	Jornada	Outra Atividade Profissional	Atividade Principal
8	M	Doutorado em Direito	Mais de 15	Professor efetivo em regime de dedicação exclusiva	Não	Docência
9	M	Doutorado em Direito	10 - 15	Professor efetivo em regime de dedicação exclusiva	Não	Docência
10	F	Doutorado em Direito	10 - 15	Professor efetivo em regime de dedicação exclusiva	Não	Docência
11	F	Mestrado em Extensão Rural	10 - 15	Professor efetivo sem regime de dedicação exclusiva	Sim - advocacia	Docência

Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos perceber, todos os professores que responderam ao questionário apontaram o exercício da docência como atividade principal, mesmo aqueles que declararam o exercício concomitante de outra atividade profissional.

Existe também, nos dados coletados, a diversidade de titulação dos docentes. Entre os mestres, temos em Direito, em Extensão Rural e em Administração. Outro dado a ser observado é a constatação da existência de professores efetivos sem titulação de mestre ou doutor.

Na IES Nelson Hungria, dos 26 questionários aplicados, apenas oito foram respondidos em uma primeira distribuição dos instrumentos. Em uma segunda aplicação dos questionários, conseguimos a resposta de mais 11 docentes. Assim, após muito esforço, obtivemos a resposta de 19 professores, totalizando cerca de 70% dos sujeitos. Os professores foram identificados pelas letras A a S, para manter o sigilo dos dados (Tabela 7).

Dos professores que responderam ao questionário na IES Nelson Hungria, a maior parte apontou o exercício da docência como atividade principal, mesmo aqueles que declararam o exercício concomitante de outra atividade profissional. Nessa instituição, apenas sete de 19 professores indicaram a outra atividade profissional como sendo a atividade principal

Tabela 7 – Respostas dos professores de Direito da IES Nelson Hungria

Professores	Sexo	Titulação	Tempo de Docência (anos)	Jornada	Outra Atividade Profissional	Atividade Principal
A	F	Mestrado em Direito	10 - 15	Horista	Não	Docência
B	M	Especialista em Direito	0 - 5	Horista	Sim – advocacia	Docência
C	F	Mestrado em Direito	10 - 15	Tempo parcial	Não	Docência
D	M	Mestrado em Direito	10 - 15	Tempo integral	Sim – advocacia	Docência
E	M	Mestrado em Extensão Rural	5 - 10	Tempo parcial	Não	Docência
F	F	Mestrado em Economia Doméstica	5 - 10	Horista	Não	Docência
G	F	Especialista em Direito	0 - 5	Horista	Sim – advocacia	Advocacia
H	F	Especialista em Direito	Mais de 15	Horista	Sim – advocacia	Advocacia
I	M	Especialista em Direito	5 - 10	Horista	Sim – defensor público	Defensor público
J	F	Mestre em Direito	5 - 10	Horista	Sim – defensor público	Defensor público
K	F	Mestrado em Economia Doméstica	10 - 15	Horista	Sim – servidor público	Servidor público
L	F	Especialista em Direito	10 - 15	Horista	Sim – advocacia	Docência
M	F	Especialista em Direito	5 - 10	Horista	Sim – servidor público	Servidor público
N	F	Mestrado em Direito	0 - 5	Horista	Sim - advocacia	Docência
O	M	Mestre em Sustentabilidade Socioeconômica e Ambiental	5 - 10	Tempo parcial	Sim – advocacia	Docência
P	M	Mestre em Administração	10 - 15	Horista	Sim – advocacia	Docência
Q	M	Especialista em Direito	0 - 5	Horista	Sim - advocacia	Advocacia
R	M	Mestre em Direito	0 - 5	Horista	Não	Docência
S	F	Mestrado em Direito	10 - 15	Horista	Não	Docência

Fonte: dados da pesquisa.

Como na IFES Rui Barbosa, na IES Nelson Hungria existe, também, diversidade de titulação dos docentes. Entre os mestres, temos em Direito, em Extensão Rural, em Economia Doméstica, em Sustentabilidade Socioeconômica e Ambiental e em Administração. Constatamos, ainda, a existência de sete professores sem titulação de mestre ou doutor.

Ao analisarmos as duas instituições investigadas em conjunto, percebemos que a amostra é representativa, uma vez que contém 30 professores de Direito que atuam nas duas instituições distintas investigadas, uma pública e uma particular, em uma mesma cidade. Dos 48 questionários distribuídos, obtivemos 62,5% de participação. Com os dados dos questionários, podemos traçar o perfil desses docentes.

A maior parte dos professores que responderam ao questionário disse que a docência é a atividade principal, mesmo entre aqueles que exercem outra atividade profissional concomitante. Apenas sete professores apontaram outra atividade profissional como a atividade principal.

Essas respostas dizem respeito à identidade profissional: reconhecer-se professor ou ser advogado, juiz, promotor, delegado e professor. Curiosamente, esses dados vão de encontro à ideia de que a docência seria um “bico” para os juristas. Claro que o exercício de atividades profissionais prestigiadas como as da área jurídica pode e serve ainda de critério para o ingresso na carreira do magistério superior, contudo, após o ingresso, muitos desses profissionais, ao elegerem a docência como atividade principal, demonstram identificar-se com professores. Talvez, seja essa a tendência do chamado mercado educacional, que não permite atualmente o ingresso ou a permanência de docentes sem a titulação mínima exigida pelo MEC, como observado por Santos (2002).

Outra variável que devemos levar em consideração ao analisar esse dado diz respeito à sinceridade ou não dos interlocutores que exercem outra atividade além da docência, ao responderem à indagação de qual seria sua atividade principal. É natural que em uma pesquisa sobre aprendizagem da docência os entrevistados tendam a privilegiar a atividade não jurídica. Isso porque a literatura especializada aduz o contrário do afirmado no recorte empírico feito aqui, como Faleiros (2009).

A maioria dos cursos de Direito no país é ministrada em escolas particulares (90%). O professor é quase sempre contratado como horista, pois, via de regra, exerce a docência como uma segunda atividade. A atividade profissional principal é, normalmente, o exercício da advocacia, da magistratura, da promotoria pública, da defensoria pública, etc. (FALEIROS, 2009, p. 4626).

Dos 30 professores, 14 são do gênero feminino. Temos, portanto, mais de 50% dos professores de Direito da cidade investigada do gênero masculino. Mencionamos a identidade de gênero dos sujeitos da pesquisa, apesar do tema não ter sido objeto de reflexão nesta pesquisa. Contudo, como os dados apareceram nos questionários, podem servir para investigações futuras em outras pesquisas relacionadas à origem e predominância do gênero feminino do magistério dos níveis básicos da educação, tendência essa que se inverte no nível superior, onde a profissão docente é mais valorizada, como assinalado por Tardif (2013).

Como mencionado, fizeram parte da amostra 30 professores que lecionam em cursos de Direito de duas IES situadas em uma mesma cidade da Zona da Mata mineira

Tabela 8 – Distribuição da amostra por tempo total de docência

Tempo Total de Docência	Frequência	%
Menos de 5 anos	5	16,6
Entre 5 e 10 anos	6	20,0
Entre 10 e 15 anos	13	43,3
Há mais de 15 anos	6	20,0
Total	30	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

A distribuição da organização das faixas de tempo de serviço tem como base os estudos de Huberman (1989) *apud* Nóvoa (1995), base essa adaptada para o ensino superior. O autor lista as seguintes fases que foram correlacionadas com os dados da nossa pesquisa: fase da experimentação e diversificação, fase da estabilização, fase do início da carreira, fase da serenidade/conservantismo e fase do desinvestimento/preparação para a aposentadoria.

Adaptando os dados obtidos nos questionários e os ciclos de desenvolvimento da carreira docente, percebemos que: cinco professores (16,6%) estão na fase do início da carreira, seis professores (20%) estão na fase da estabilização e a maior parte da amostra está na fase da experimentação e diversificação (de 7 a 18 anos).

A fase do início da carreira vai da introdução à carreira até os três anos de docência.

É a fase da “sobrevivência” e da “descoberta”. A sobrevivência implica o manejo do que tem sido chamado de “choque de realidade real”, advindo do confronto

inicial com a complexidade da situação profissional. A descoberta traduz o entusiasmo inicial. A fase da estabilização é o ciclo da carreira profissional entre os quatro e os seis anos de experiência docente e está marcado pela estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, além da construção de uma identidade profissional que supõe a afirmação de si mesmo como professor. A fase da experimentação e diversificação é o ciclo da carreira profissional entre os sete e os 25 anos de experiência, que pode estar marcado por uma atitude geral de diversificação, mudança e ativismo, bem como uma atitude de revisão, cheia de interrogações peculiares da metade da carreira.

As entrevistas foram realizadas com professores iniciantes e experientes. Na presente investigação, mais uma vez adaptamos a classificação dos ciclos do desenvolvimento profissional da docência de Huberman às respostas dos docentes ao questionário. Dois iniciantes e dois experientes da IES pública foram entrevistados, assim como na IES privada, e a escolha dos interlocutores se deu por meio do critério professor iniciante e professor experiente.

A seguir, dividimos a análise dos dados dos questionários e das entrevistas em três recortes, em que elegemos alguns indicadores como categorias analíticas descritivas, conforme verificamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Recortes de análise e categorias analíticas

Recorte para Análise dos Dados	Categorias Analíticas
3.2.1. A formação inicial/continuada	- Importância de formação inicial ou continuada para exercer a docência
	- Cursos/treinamentos para atividade docente
	- Seleção para a carreira docente
3.2.2. As experiências vivenciadas, as referências identitárias e os saberes apropriados sobre o ser professor	- Ingresso na carreira
	- Ser docente no ensino superior
	- Aprendendo e descobrindo-se professor
3.2.3. Os desafios e as necessidades experimentadas	- Vivências
	- Percepções

Fonte: dados da pesquisa.

Passemos à análise das falas dos interlocutores de acordo com as categorias analíticas indicadas. As categorias foram extraídas das perguntas do questionário e do

roteiro da entrevista semiestruturada, tendo sido ambos construídos a partir dos objetivos propostos na pesquisa.

3.2.1. A formação inicial e continuada

As reflexões sobre a formação inicial e continuada dos professores de Direito partem das narrativas dos próprios docentes, de como se deu o encontro dos interlocutores com a prática do magistério jurídico. Os interlocutores foram perguntados sobre a necessidade de formação inicial ou continuada para a prática da docência, sobre a realização de cursos ou treinamentos para a prática da atividade docente e como foi o critério de seleção para a carreira docente.

Quando indagados, por meio do questionário, sobre a necessidade de formação específica para a docência, formação essa inicial ou continuada, a maior parte respondeu achar necessária. No entanto um docente, identificado nesta pesquisa como H, disse: “Não entendi a pergunta. Qual o sentido de “formação” aqui?”.

É que no item 2 do questionário (ANEXO 1, p. 105) havia a indagação pertinente à formação profissional, assim apresentado:

2. Formação profissional:
- () graduação em Direito
 - () graduação em outra área do conhecimento. Qual? _____
 - () pós-graduação *lato sensu* em Direito
 - () pós-graduação *lato sensu* em outra área do conhecimento. Qual? _____
 - () mestrado em Direito
 - () mestrado em outra área do conhecimento. Qual _____.
 - () doutorado em Direito
 - () doutorado em outra área do conhecimento. Qual?_ _____.

Assim, muitos professores entenderam que a formação específica para a docência no curso de Direito seria a graduação em Direito. Contudo, mais adiante no questionário, no item 3.5, havia a pergunta se a formação inicial e, ou, continuada seria importante para exercer a docência no ensino superior de Direito, com as respostas sim ou não. Apesar de quase todos responderem sim, à exceção do professor que não sabia o sentido da palavra formação ali apresentada, percebemos que os sujeitos não compreendem em que consiste uma formação específica para a docência.

Essa constatação vai ao encontro da hipótese que levantamos de que muitos professores de Direito sequer reconhecem a necessidade de uma formação didático-pedagógica.

Em relação à questão apresentada sobre a eventual participação em cursos ou treinamentos para atividade docente que exerce, a maior parte dos professores respondeu que sim. Porém, quando indagados quais cursos ou treinamento e em que ano realizaram, a quase totalidade foi reticente ou não se lembrava ao certo, ou não respondeu. Vejamos trechos das falas:

Professor A: Capacitação docente: motivação e metodologias de ensino, ano 2014. Metodologias ativas e avaliação ensino-aprendizagem, ano 2016.

Professor F: Recentemente, na própria IES, sobre Metodologia Ativa e outros.

Professor D: Curso de Capacitação em Metodologias Ativas (Univiçosa 2016): Colóquio de Ensino Superior (2015).

Professor E: 2008: curso de formação de professores, Faculdade/Sudamérica – docência no ensino superior; 2008: Metodologias na docência superior; 2009: curso de formação de professores: Faculdade Dinâmica – Andragogia.

Professor H: Fiz poucos cursos desta natureza. Não me lembro com precisão de quantos e quais.

Professor 4: Doutorado em Direito Processual (em curso) e cursos de Formação Continuada pela UFV entre 2011 e 2013.

Professor 2: Estágio no Mestrado (2015); Monitor nível II (2015).

Professor 3: Docência no Ensino Superior, em 2000, no Centro Universitário de Brasília – UNICEUB.

Como constatamos, os poucos professores de Direito que disseram ter participado de cursos ou treinamento para o exercício da atividade docente apontaram como tema de estudo a categoria metodologia. Contudo, a formação docente não pode limitar-se ao domínio de metodologias de ensino superior e, ou, metodologias ativas. A formação pedagógica engloba relação professor-aluno, técnicas de avaliação, planejamento.

Alguns também identificaram o curso de mestrado e, ou, doutorado como treinamento para atividade docente. Entretanto, como já ponderamos no Capítulo I, a literatura especializada aponta que as disciplinas sobre Docência no Ensino Superior nos Programas de Mestrado e Doutorado em Direito têm uma carga horária muito pequena, sendo os alunos que possuem experiência com a docência muitas vezes dispensados do estágio de ensino.

A pós-graduação “*stricto sensu*” brasileira, ao assumir que possui, dentre seus objetivos, a formação de professores para a docência no ensino superior, deve encontrar maneiras de cumprir o que foi proclamado. Agir desta

forma é assumir o papel que lhe é devido. Assim, nas avaliações, deveria ser considerado um bom curso de pós-graduação aquele que contempla os objetivos previstos. O que se propõe é a inclusão do critério *elementos para formação de docentes do ensino superior*, na avaliação dos Programas. (PANANI, 2011 [on-line]).

Constatamos que apesar de, em tese, os professores com a titulação acadêmica de mestres e doutores serem mais reconhecidos no “mercado” da educação, obtendo mais êxito nas seleções de ingresso na carreira, não necessariamente eles obtiveram formação específica para a docência.

São raros os docentes que buscam titulação na área da educação, assim como são raros os programas de pós-graduação em Direito que propõem uma ação pedagógica inovadora (VENTURA, 2004, p. 15).

No entanto, não sabemos ao certo se seriam os programas de pós-graduação em Direito, ainda aqueles que propõem uma ação pedagógica inovadora, um espaço de formação inicial ou continuada.

Sobre a pós-graduação *stricto sensu* como *locus* de formação de professores dos cursos de Direito no Brasil, aduz Pagani (2011):

O primeiro passo para se falar em mudança é a exigência que todos – não apenas um terço – os docentes do ensino superior tenham o diploma de mestre ou doutor. É certo que a posse de referido diploma não culmina em formação pedagógica, mas, no mínimo, certifica que todos passaram pela pós-graduação “*stricto sensu*”, local de formação para a docência superior. Neste sentido, uma carga horária destinada à formação pedagógica poderia ser determinada legalmente para compor os currículos dos cursos. Além disso, a exigência de prática docente, atualmente restrita, nos mestrados e doutorados, aos alunos bolsistas dos órgãos de fomento à pesquisa, poderia ser estendida a todos os alunos. Desta forma, ter-se-ia, previsto, na pós-graduação, a preocupação com os saberes da docência: técnicos, pedagógicos e a experiência. Para complementar os avanços na legislação, aqui propostos, convém incluir a obrigatoriedade da contratação de, no mínimo, um professor com formação em Educação para compor o quadro de professores de um programa de pós-graduação “*stricto sensu*”. Conforme constatado neste estudo, do total de programas de Direito que oferecem disciplinas pedagógicas, apenas 11% contam com professores doutores em Educação, como titulares da disciplina. Na maioria dos programas, tais disciplinas estão sob a responsabilidade de um professor doutor em Direito. Esta exigência justifica-se por ser impensável prever formação pedagógica, incluindo prática docente ou estágio, sem a inclusão de um profissional da referida área (PANANI, 2011, [on-line]).

As sugestões são enriquecedoras para o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem da docência jurídica e, por meio de pesquisas como esta, que confirmam suas necessidades e viabilidades, devem fazer parte de um movimento reformista no ensino jurídico.

Ainda, no questionário, os denominados cursos ou treinamentos para a atividade docente foram diversificados ou inexistentes, comprovando que os professores de Direito não compreendem bem a especificidade da atividade docente.

Na questão sobre o reconhecimento da docência como profissão, que como tal exige saberes específicos, todos os professores que responderam ao questionário disseram que sim. Entretanto, não foi possível concluir se todos conheciam exatamente o alcance da expressão “saberes específicos”.

Como já adiantado, entrevistamos um grupo de oito professores nas duas IES pesquisadas, quatro deles com mais de dez anos de experiência e quatro com menos de dois anos de exercício na docência. Ouvimos dos professores sobre a formação inicial e continuada, sobre as experiências vivenciadas, as referências identitárias, os saberes apropriados para ser professor e os desafios e as necessidades experimentadas.

Não é exagero afirmar que a formação docente inicial é inexistente. Diferentemente dos professores universitários licenciados, nos cursos de bacharelado em geral e nos cursos de Direito em especial, não existe um espaço formativo inicial para o exercício da docência. Muitos professores ingressam na carreira logo após a conclusão da graduação em Direito, sem sequer ter a titulação preferencialmente exigida de mestre ou doutor. Mesmo entre aqueles que já possuem a aludida titulação ou estão cursando pós-graduação *stricto sensu*, há relatos de ausência de espaços de formação inicial para a docência, como constatado por Corrêa (2004), Ribeiro Jr. (2003), Gil (2010), entre outros.

Vejamos o relato de professores experientes de Direito, que atuam em IES particular, a respeito da seleção para a carreira docente:

Quando ingressei na “IES Nelson Hungria”¹¹, não participei de nenhum processo seletivo. Fui convidada a ingressar nos quadros de professores. Na verdade, sequer pediram meu currículo (PROFESSOR H).

A minha seleção como docente no ensino superior se deu em razão de um convite, feito por uma das donas da IES, que estava se formando naquele momento. Assim, não houve, de fato um processo seletivo (PROFESSOR F).

É importante ressaltar que esses relatos, como destacado anteriormente, são de professores experientes. Já entre os professores iniciantes entrevistados, mesmo os que atuam em IES particular, os relatos demonstram que eles participaram de processos seletivos, embora não seja exigida mais que a titulação mínima constante no edital de seleção:

¹¹ O nome da IES foi substituído pelo pseudônimo no relato da professora para preservação do sigilo.

Quando ingressei na “IES Nelson Hungria”¹², participei de um processo seletivo. Na verdade, concorri com dois outros candidatos que não tinham título de mestrado e acho que esse foi o diferencial na minha aprovação. Mesmo assim, o segundo colocado no processo seletivo também foi contratado tempos mais tarde (PROFESSOR R).

Fui admitido através de uma aula-teste. Apresentei currículo e tive que dar aula para dois professores da instituição durante 50 minutos. Foi a primeira aula da minha vida. À época, era recém-formada em Direito e não tinha qualquer experiência em atividade docente (PROFESSOR G).

Atualmente, como levantamos na análise documental (regimento interno, plano de cargos e salários e editais da IES Nelson Hungria), há um processo seletivo formal de professores, com análise de currículo e apresentação de uma aula-teste para a banca examinadora. Os interlocutores entrevistados citaram essa seleção. Contudo, nas narrativas não se evidencia a exigência de formação específica para a docência, nem mesmo a exigência de experiência no magistério jurídico.

Um mesmo professor que trabalha atualmente na IES Nelson Hungria já atuou anteriormente como substituto na universidade federal investigada, a IFES Rui Barbosa, trazendo essa memória na entrevista em relação ao processo seletivo por que passou no início da carreira naquela instituição:

Por outro lado, já trabalhei como substituto(a)¹³ no DPD da "IFES Rui Barbosa"¹⁴. Antes de ingressar, passei por um processo seletivo simplificado. No edital, ficou esclarecido que seria para a disciplina de Processo Civil, muito embora eu soubesse informalmente que, se aprovada, eu deveria assumir outras disciplinas. Minha avaliação foi exclusivamente sobre Direito Processual Civil (PROFESSOR H).

Outros professores mais experientes da IFES Rui Barbosa assim narraram:

Fui selecionada para atuar na IFES Rui Barbosa logo após a criação do curso de Direito. Fui um dos precursores. Naquela época, mesmo o processo seletivo era improvisado, uma vez que faltavam professores titulados com disposição para se mudarem para o interior de Minas. Fiz o mestrado após ser aprovado no concurso (PROFESSOR 10).

Passei em um concurso para professor substituto e comecei a lecionar no departamento. Tempos depois, surgiu um concurso para professor efetivo e concorri também, tendo sido aprovado sem titulação de mestrado e concorrendo com candidatos mestres. Tive um bom desempenho na prova de títulos em razão da publicação de obras jurídicas. (PROFESSOR 3).

¹² O nome da IES foi substituído pelo pseudônimo no relato da professora para preservação do sigilo.

¹³ Apesar da transcrição da fala dos entrevistados ter sido feita de maneira fidedigna, optamos por deixar indeterminado o gênero do professor para preservar o sigilo.

¹⁴ O nome da IFES foi substituído pelo pseudônimo no relato da professora para preservação do sigilo.

Como percebemos, a exigência de processo seletivo para o ingresso na carreira docente na instituição federal é antiga, diferentemente da IES particular pesquisada. Isso se deve, em muito, ao fato de a carreira docente universitária constituir função pública, razão pela qual o certame era obrigatório desde a criação do curso de Direito, na década de 1990.

Mesmo com o processo seletivo, notamos certa improvisação no relato da docente, tendo em vista o fato de ela ter sido submetida à prova para determinada disciplina e ser natural, naquela oportunidade, ter que ministrar outras. Desse modo, além da não exigência de formação docente inicial, desprezando os conhecimentos pedagógicos, muitas vezes se desprezavam igualmente os próprios conhecimentos disciplinares.

Quando perguntamos sobre a formação continuada, vários professores demonstraram não apreciar esses espaços formativos. Isso porque muitos cursos e oficinas de treinamento de professores são oferecidos sem escutar as necessidades desses profissionais, de maneira imposta, obrigatória e exógena. Essa rejeição à formação continuada fica nítida no relato dos entrevistados. Vejamos o relato a seguir:

Para mim, de nada adianta cursos, oficinas sobre “como dar aula” se o professor não conhecer muito bem a disciplina a ele entregue. Já participei de alguns cursos. Nenhum me ajudou. Pelo contrário. Se eu aplicasse o que me foi passado, é bem provável que um desastre aconteceria. Eu mesma não iria me suportar em sala de aula. O fato é que, para mim, a principal condição para ser professor é estudar muito, saber bastante sobre a disciplina que deve ministrar. Não ignoro que existem técnicas de didática que contribuem para a clareza de raciocínio a ser desenvolvido em sala de aula, mas, sinceramente, elas, só por si, não fazem de uma pessoa um verdadeiro professor (PROFESSOR H).

Apesar de reconhecer a importância do conhecimento didático-pedagógico, o professor H o limitou a técnicas, como se o saber ensinar tivesse um manual de regras autoaplicáveis. É óbvio que a formação continuada não deveria limitar-se a esse tipo de treinamento, devendo ser realmente um local formativo, onde os professores pudessem trocar experiências e buscar soluções para os desafios da sala de aula.

A fala do interlocutor encontra fundamento na literatura especializada:

A formação pedagógica jamais foi considerada uma questão relevante a ser observada pelos docentes em Direito. Desde a criação das primeiras faculdades de direito, surgidas durante o liberalismo e influenciadas pelos ideais positivistas da universidade de Coimbra, a metodologia de ensino empregada nos cursos de graduação e pós-graduação em Direito permanece ortodoxa, mormente após o advento da Constituição Federal de 1988, que contribuiu para a valorização das carreiras jurídicas, porém intensificou o

processo de massificação do ensino voltado preferencialmente para a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil e nos concursos públicos. Essa desvalorização da formação pedagógica dos docentes resulta na deficiência da formação dos discentes, que não desenvolvem o raciocínio crítico e a prática necessária para lidar com as novas situações que lhes serão apresentadas na vida profissional, visto que a maioria dos professores tende apenas a repetir em sala de aula aquilo que vivenciaram quando discentes (PINTO, 2012, p. 1).

Os professores de Direito, em sua grande maioria, tendem a desprezar a necessidade de uma formação pedagógica consistente, como forma de viabilizar a interação com os alunos em sala de aula.

A descrença em relação ao saber pedagógico, talvez por desconhecimento do que realmente signifique, é tão marcante que cria uma barreira difícil de ser ultrapassada. Argumentos relacionados ao distanciamento entre o que propõe a pedagogia e dois dos grandes objetivos finais do curso de Direito, quais sejam, a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e os concursos públicos, são constantes. Ora, para que repensar a metodologia de ensino, a avaliação, o papel do aluno e do professor, se no final o que vale é ser capaz de memorizar códigos e manuais que são cobrados nas referidas provas? Assim costumam indagar, os professores (PAGANI, 2012, p. 2).

Não é incomum entre os docentes em Direito ocupantes de elevados cargos jurídicos no País a crença de que o simples *status* profissional é capaz de legitimar sua superioridade intelectual e acadêmica.

O professor F, assim se manifestou sobre os investimentos e a necessidade de formação continuada:

Essa é uma necessidade constante, o aprimoramento, o aperfeiçoamento e isso aconteceu por meio dos cursos que a própria IES oferece e outros buscados com recursos e interesses próprios (PROFESSOR F).

Como percebemos, a busca por um aperfeiçoamento docente ainda é uma escolha e um investimento individual.

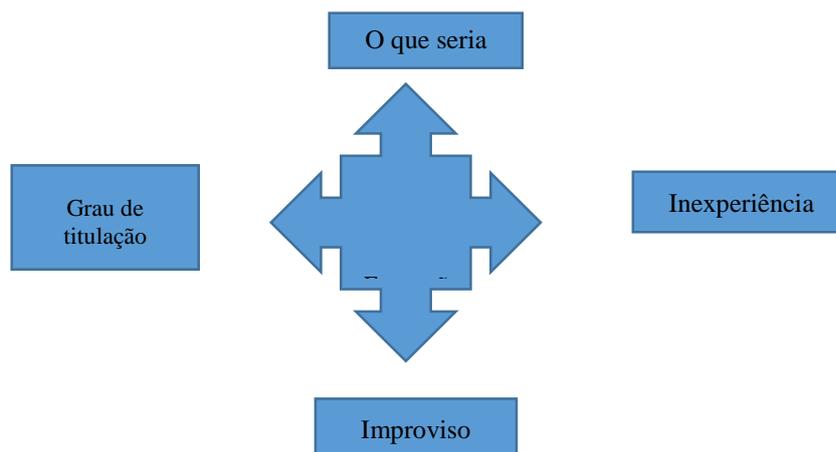
Entretanto, quando da análise da normatização e dos editais de seleção de professores universitários, constatou-se que não há a definição dos espaços e a forma apropriada para o desenvolvimento da chamada formação continuada. Se há dúvidas sobre a formação inicial do docente universitário, quiçá sobre a formação continuada. Quais seriam os conteúdos desses programas de formação? Qual a duração?

Sobre formação inicial e continuada, concluímos que o ensino jurídico ainda carece de mais ênfase na carreira docente. Fala-se muito em OAB Recomenda, em *rankings* do MEC com base na nota do ENADE, em número de estrelas em guias

estudantis, sendo esses os critérios para o chamado ensino de qualidade. Contudo, pouco se fala em formação docente do professor de Direito, sendo esta reduzida ao nível de titulação em Programas de Mestrado e Doutorado em Direito.

Destacamos, a seguir, algumas das palavras dos professores de Direito sobre formação inicial e continuada:

Figura 1 – Representações.



Fonte: dados da pesquisa.

Como percebemos, os professores interlocutores ao narrarem suas experiências sobre o ingresso na carreira e sobre a formação para a docência confirmam o que a literatura especializada aponta como lacunoso na legislação que rege o ensino superior. Não sabemos o que seria a formação inicial adequada, sendo que a LDB fala em preferencialmente mestres e doutores. Não sabemos qual seria a formação continuada adequada, nem como ela se daria.

De fato, a exigência de mestrado ou doutorado, mesmo que imposta por uma concorrência de mercado, nem sempre forma professores, uma vez que a ênfase é formar pesquisadores. Deve-se destacar que os Programas de Pós-Graduação em Direito tem uma base de disciplinas humanísticas e críticas que certamente auxiliam na prática da docência. Contudo, não é raro os alunos não gostarem da “didática” de professores altamente titulados, que não têm tempo de sala de aula. Os cursos de mestrado e doutorado não dão atenção necessária ao treinamento didático. A preocupação assenta, basicamente, na formação de pesquisadores (FERREIRA SOBRINHO, 2000, p. 30).

A falta de formação didática do professor de Direito constitui uma das facetas que compõem a improvisação docente. Não se torna professor da noite para o dia, sem formação específica.

Ao agir de modo técnico, isto é, sem referência crítica, o profissional do Direito se limita a atuar tendo em vista apenas o alcance das garantias formais, da certeza jurídica e do império da lei. Ainda hoje o acadêmico tem a certeza de que, para compreender o Direito, é preciso estudar apenas as normas jurídicas, conhecer a sua lógica e seu funcionamento (PASTANA, 2007).

A seguir, aprofundamos nas experiências vivenciadas pelos docentes de Direito, buscando ouvir deles relatos impactantes no exercício da ação pedagógica, quais seriam as referências identitárias e quais os saberes teriam sido apropriados no processo de constituírem-se professores de Direito.

3.2.2. As experiências vivenciadas, as referências identitárias constituídas e os saberes apropriados sobre o ser professor

Em um segundo recorte dos dados do questionário e das entrevistas, buscamos analisar as categorias a respeito do ingresso na carreira, do ser docente no ensino superior, bem como da aprendizagem e descoberta do ser professor, por meio de relatos que versassem sobre experiências e referências, saberes.

Na entrevista, perguntamos sobre a gênese do processo de descobrir-se como professor. Verificamos que a decisão de ingressar na carreira docente de Direito nem sempre é uma escolha madura, certa. Percebemos nas respostas dos professores de Direito que muitos entram na docência universitária "ao acaso". Quando indagados como decidiram entrar na carreira, assim responderam:

Não sei. Tenho para mim que desde criança eu desejava ser professora, mas essa ideia, ao longo do tempo, se enfraqueceu um pouco. Reconheço que ingressei no magistério, não porque desejava isso profundamente, mas aproveitando a oportunidade que vida me deu. Fiz o concurso na IFES Rui Barbosa e fui aprovada (PROFESSOR H).

Esse relato evidencia o chamado “acaso” da escolha da profissão docente. Desse modo, não há de se falar em formação inicial para a docência de Direito, uma vez que muitos professores sequer pensaram em seguir essa carreira na graduação. A formação inicial é entendida como graduação em Direito, e dependendo dos requisitos

para seleção tem-se os cursos de especialização, mestrado ou doutorado em ciências jurídicas.

Ainda sobre as experiências vivenciadas com o ingresso na carreira, ouçamos mais essa voz de um dos interlocutores:

Nunca antes, ao longo da graduação, havia pensado em ser professor. Todavia, surgiu a oportunidade e eu resolvi experimentar (PROFESSOR G).

Na área jurídica, como podemos perceber, a docência não é a pretensão primordial do egresso da graduação. Esse fenômeno era esperado, uma vez que normalmente os cursos que formam prioritariamente docentes são da área da licenciatura, e não do bacharelado.

Buscamos ouvir dos professores o que eles pensam sobre ser docente no ensino superior, induzindo-os a refletir sobre representações da docência e condições necessárias à atuação da docência no ensino superior de Direito.

Sobre as representações da docência, os entrevistados narraram experiências que revelam o que entendem por referências identitárias da profissão.

Acho que para ser professor você precisa ter dom, vocação, paixão. A carreira docente me evoca a figura do mestre, aquele que guia o aluno pelas veredas da ciência jurídica (PROFESSOR G).

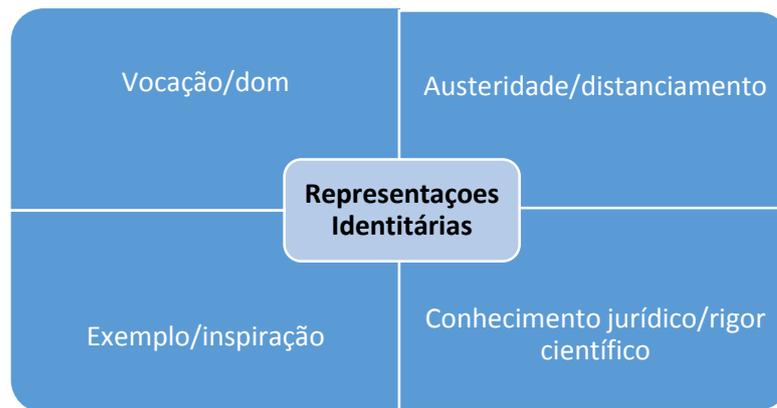
No início da minha carreira era mais inflexível, distante dos alunos e severo. Achava que esta postura austera muito reproduzida em antigos professores que tive era mais respeitável. Hoje, me tornei mais tolerante e tenho buscado um maior estreitamento e diálogo com meus alunos (PROFESSOR F).

Pra ser sincero, acho que o bom professor de Direito é aquele profissional bem-sucedido na sua carreira jurídica: advogado, promotor, delegado, juiz... O aluno olha o professor como alguém em quem se inspirar (PROFESSOR 2).

A imagem que me representa o professor de Direito é a cultura, o saber jurídico, o rigor científico. De nada adianta saber dar aula, ter didática, se o professor não sabe o conteúdo da sua disciplina com profundidade (PROFESSOR 7).

Como podemos perceber, as representações sobre ser docente no ensino jurídico são variáveis e podem assim ser sintetizadas (Figura 2):

Figura 2 – Representações sobre ser docente no ensino jurídico.



Fonte: dados da pesquisa.

Esses dados comprovam a hipótese de que os professores de Direito pouco valorizam a forma o didático-pedagógica. A ênfase como identidade docente está no conhecimento do campo disciplinar jurídico. Na profissão docente ainda prevalece a concep o de dom ou voca o, sendo, portanto, uma habilidade inata.

Quando olhamos para essas falas, constatamos o que a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental já asseveram. Segundo autores como Santos (2002), Vaz de Mello (2002), Corrêa (2004), Warat (2004), Saraiva (2008), a pedagogia jurídica ainda   insipiente. Já a normatiza o do ensino superior e, especificamente, dos cursos de Direito também não exige uma forma o específica para a docência, valorizando a titula o acadêmica na área jurídica, como precipuamente regulado pela LDB (BRASIL, 1996); Portaria n  1.886, de 30 de dezembro de 1994; Resolu o CNE/CES n  09, de 29 de setembro de 2004, entre outras.

Ainda na análise da questão relacionada ao ser docente no ensino jurídico, quando questionados sobre as condi es necessárias para ser um professor universitário, ouvimos respostas como as que se seguem:

Para mim, a condi o primeira   conhecer bem a disciplina que leciona. E, no Direito,   necessário algum conhecimento, mínimo que seja, dos demais ramos. Por exemplo, no caso do Direito Processual Civil, por diversas vezes, preciso de algum conhecimento de Direito Civil, Direito Constitucional, Direito Administrativo. Especialmente no Direito,   preciso ter a consciência de que não se está diante de uma ciência exata. Por isso pol micas são comuns (PROFESSOR H).

Mas, a docência no ensino superior, por outro lado,   mais glamorosa, você possui um *status* diferenciado em rela o aos outros níveis de ensino. A própria qualifica o do professor já demonstra isso, pois além da gradua o, se exige, no mínimo, especializa o. Mas o comum   termos pessoas com forma o mais elevada, com mestrado, doutorado, etc. (PROFESSOR F).

Mais uma vez os entrevistados privilegiam os conhecimentos jurídicos. Mesmo quando o interlocutor F menciona a especialização, mestrado e doutorado, refere-se a uma melhor formação jurídica. Essa ideia hierarquizada e essa posição privilegiada do conhecimento disciplinar em detrimento do pedagógico também ficam evidentes quando solicitamos aos interlocutores que falassem sobre o processo denominado aprendendo a ser professor, pedindo que apontassem experiências e contextos significativos em que identificassem mediadores que contribuíram para o aprendizado profissional e que indicassem saberes que destacavam como significativos.

Vejamos trechos de narrativas que resgatam mediadores que contribuíram para o aprendizado profissional da docência:

Por certo, fui muito influenciado pelos professores que tive. Tanto por aqueles a quem eu admirava, como também pelos que nada acrescentaram em meus conhecimentos. Quanto a estes, procuro me lembrar do jeito que ministravam aulas, para saber o que jamais devo fazer. Quanto aqueles, só tenho a agradecer e copiar a dinâmica. Citar nomes pode gerar injustiças (PROFESSOR H).

Obviamente, os professores que tive na graduação em Direito foram modelos de como se comportar como docente. As provas que elaboro, a minha postura na sala de aula, algumas decisões sobre o que fazer e o que não fazer foram, de certo modo, herdadas (PROFESSOR 7).

Meus antigos professores foram meus mestres. Acredito que um professor tem muita influência na vida profissional de qualquer aluno de Direito, especialmente naqueles que decidem seguir a carreira acadêmica. (PROFESSOR R).

Minha didática, minha prática pedagógica é copiada de ex-professores que eu admirava. Todo aluno faz uma “classificação” bem particular e pessoal sobre quais são seus bons professores e quais são os professores ruins. Naqueles, me inspirei e me inspiro até hoje (PROFESSOR 3).

Como percebemos, é bastante acentuada a referência ao aprendizado espelhado na experiência dos seus antigos professores, como se aprendessem a ser docentes por imitação, “copiando” a dinâmica dos ex-professores. A pesquisa bibliográfica há muito tempo aponta essa característica dos professores de Direito. Talvez, nos cursos jurídicos essa reprodução da ação pedagógica de antigos professores decorra da tradição, que é muito forte, bem como da ausência de um espaço oficial e formal de aprendizagem da docência. Destacamos, oportunamente, as conclusões de Saraiva (2008) sobre a especificidade do ser docente no curso de Direito.

Ainda sobre a temática aprendendo a ser professor, indagamos aos interlocutores sobre saberes significativos, saberes esses classificados por autores

como Borges (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2002, 2013), Silva et al. (2016), entre outros:

Conhecer bastante o ramo do Direito com o qual eu trabalho em sala de aula. Acredito que minha experiência como advogado ajuda também (PROFESSOR H).

Para ser professor precisamos sim ter saberes especiais em como transmitir conteúdo, como avaliar o rendimento dos nossos estudantes, de como planejar nossas aulas para dar tempo de cumprir o programa analítico. Contudo, isso vamos aprendendo na prática, uma vez que o indispensável é saber o conteúdo da disciplina que eu ministro (PROFESSOR 2).

No início da minha carreira achava que bastava dominar os conceitos da minha matéria que seria um bom professor. Com o passar dos anos, fui percebendo que existem outros conhecimentos além dos jurídicos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, conhecimento sobre relacionamento professor-aluno e planejamento de aulas.

Os interlocutores, de modo geral, destacam como exponenciais os saberes disciplinares de sua área de atuação, bem como os saberes experienciais. Sem dúvida, a atuação docente requer uma gama de saberes que não se sobrepõem, ao contrário, se interligam em uma teia, em um emaranhado. Contudo, a voz do entrevistado demonstra a superioridade, na sua concepção, de alguns conhecimentos em detrimento de outros. Ferenc e Misukami (2008) ressaltam que pouco se conhece atualmente sobre o processo de aprendizagem da docência por meio da experiência.

A seguir, estão as indagações sobre o que chamamos de “descobrir-se como professor”. Foi pedido aos entrevistados que eles falassem sobre a gênese desse processo e as especificidades de ser professor por meio de suas vivências e percepções.

Acho que essa descoberta foi instintiva, mas, sem dúvida a minha condição de monitor no curso de Direito foi decisiva na minha escolha (PROFESSOR F).

Ainda estou me descobrindo. Como estou no início da minha carreira docente, costumo não me identificar como professor. Acho que essa descoberta vai sendo consolidada com o tempo (PROFESSOR G).

Essa descoberta e reconhecimento como professor aconteceu há muito tempo. Acredito que no momento que assumi minha primeira turma de Direito houve um despertar, uma tomada de consciência sobre a importância e a responsabilidade de ser professor no ensino superior (PROFESSOR 3)

Nesse momento de resgate de longínquas memórias, alguns interlocutores se mostraram pensativos e até mesmo, emocionados. Alguns, inclusive, tiveram dificuldade de elaborar como se deu essa descoberta como professores.

A pesquisa bibliográfica demonstra que a aprendizagem da docência é um processo permanente. Contudo, em um primeiro momento da carreira é forçoso o reconhecimento da identidade profissional, do descobrir-se professor, e a partir daí continuar o processo de formação docente. Os dados empíricos reforçam essa conclusão e apontam para a necessária revolução na formação de professores de Direito.

3.2.3. Os desafios e as necessidades experimentadas

No terceiro e último recorte dos dados da pesquisa de campo, indagamos os interlocutores sobre as vivências e as percepções ligadas aos desafios e às necessidades do exercício da docência.

Nessa parte da entrevista, percebemos certo desânimo dos professores entrevistados. O maior desafio refere-se à ausência da formação pedagógica dos professores de Direito:

A formação no curso de Direito não te prepara para a docência, por isso, o ingresso como docente no curso superior é um grande desafio, porque, além de dominar o conteúdo a ser ministrado, você tem que aprender a passá-lo para o seu aluno. Na verdade, você aprende a dar aulas, na prática (PROFESSOR G).

Como já dito antes, nós do curso de Direito aprendemos na prática o exercício do magistério e somente com o passar dos anos, com a vivência da sala de aula e mediante muitos erros e acertos, é que vamos adquirindo experiência e superando os obstáculos. É necessário, por exemplo, que compreendamos que as turmas são diferentes, que os alunos são diferentes e que, por isso, o rendimento da aula também será diferente. E necessário, também, que saibamos ser flexíveis, criativos... (...) Ser docente no ensino superior apresenta características próprias, eu creio! Porque lidamos com turmas marcadas pela heterogeneidade, pois temos alunos de todas as idades, de todos os níveis sociais e intelectuais, e isso torna o desafio maior (PROFESSOR F).

Como ressaltado na narrativa do professor F, a adequada formação pedagógica do docente poderia facilitar o desenvolvimento de aptidões para lidar de forma mais adequada com um grupo cada vez mais heterogêneo de alunos, já que os cursos de Direito, em especial, caracterizam-se por agregar, em uma mesma sala de aula, jovens que acabaram de concluir o ensino médio e profissionais de outras áreas que buscam o Direito como uma segunda formação.

A ausência de formação didático-pedagógica é mais acentuada em algumas áreas do conhecimento do que em outras.

Existem ainda os casos de algumas áreas de ensino em que os professores apresentam uma formação de caracterização técnico-científica sobre o conteúdo da disciplina, faltando-lhes a organização didática. Neste grupo de professores estão principalmente os das áreas de medicina, fisioterapia, odontologia, bacharel em educação física, biomédicos, farmácia, nutrição, entre outros. Portanto, o choque inicial com o ambiente pedagógico, desconhecido durante o período de graduação/especialização/mestrado, que prioriza a formação na área técnica, torna-se um agravante, gerando insegurança e ansiedade aos docentes (SOUZA, 2001)

Souza (2001) não menciona a área jurídica, mas podemos perfeitamente ampliar a conclusão do autor para o ambiente dos cursos de Direito. Esse choque inicial é muito recorrente, gerando insegurança sobretudo nos professores iniciantes.

Os professores dos cursos de Direito, em sua maioria, não têm formação pedagógica antes de iniciarem a docência. Adentram a sala de aula sem saber o que a docência exige, baseando-se apenas na vivência como alunos. Para Aguiar (1999, p. 80), os professores de Direito podem ser considerados “professores de emergência, geralmente juízes, promotores e advogados, que só ouviram falar em educação no dia em que foram convidados a lecionar”.

Sobre aprender com a prática, os interlocutores deixam transparecer que aprenderam dar aula “dando aula”. Lembramos o teor do artigo 66, da LDB (BRASIL, 1996), onde se lê que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. No parágrafo único do citado artigo, há a previsão de que o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. Para Santos (2002), a interpretação equivocada desse artigo nos leva a admitir a possibilidade de aprender a ensinar por ensaio e erro.

A grande questão é: aquele que, sem qualquer formação pedagógica, que aprende a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter do sujeito com o qual trabalha (o aluno), bem como domínios de técnicas específicas que levam à competência pedagógica (VASCONCELOS, 2000, p. 1) pode ser chamado de “professor”? (FALEIROS, 2009, p. 4629).

Assim, os professores de Direito dividem-se entre aqueles que apontam a falta de preparação pedagógica como um desafio e afirmam ser essa preparação necessária para a profissão e aqueles que desconhecem a utilidade de capacitação técnica para o desempenho da atividade docente.

Haveria um local apropriado para diminuir esse desafio? Um espaço de formação inicial para bacharéis antes de irem para a sala de aula?

Além disso, esse encargo de buscar uma formação continuada não pode ser do professor. Faz-se necessário que as IES institucionalizem esse desenvolvimento na aprendizagem da docência.

Devemos ainda considerar que o professor de Direito, comumente, ministra aulas em mais de uma instituição e, não raro, em disciplinas que ultrapassam sua área de especialização. Em um contexto tão atribulado, como exigir que esse docente reflita sobre aperfeiçoamento de ações pedagógicas? Deve fazer parte da responsabilidade social das instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, investir na formação de seus docentes. Além de exigir do professor disciplina e domínio de sua área específica do conhecimento, elas devem proporcionar-lhes condições para desenvolver seu trabalho e suas habilidades. (SILVA, 2004, p. 214). Essa realidade de acúmulo de horas-aula, certamente, é mais evidente nas instituições particulares de ensino.

Nas instituições públicas, os professores interlocutores não citaram o acúmulo de aulas ou disciplinas como um desafio, mesmo porque a maior parte do corpo docente está vinculada a uma jornada de tempo integral. Nas IFES, o desafio foi conciliar as atividades de ensino, com a pesquisa, a extensão e as funções administrativas. Além de tudo isso, buscar o aperfeiçoamento didático-pedagógico e no seu campo disciplinar também parece sufocar e prejudicar o trabalho docente.

Não objetivamos, nesta pesquisa analisar a categoria de estudo consistente nas condições de trabalho precarizadas do professor. Contudo, o exercício de outra atividade profissional, além da docência, impacta o professor de Direito.

Esses professores, geralmente, exercem outra profissão, muitas vezes encarada como “bico”, como forma de se manterem estudando, ou para atraírem clientela. Aguiar (1999), apud Pagani (2011) sustenta que, nesse caso, é comum o profissional ver a docência como uma operação de *marketing*, ou seja, como uma forma de divulgar seu trabalho e chamar atenção para as “conquistas” de seu escritório (PAGANI, 2011). Segundo Carvalho [s.d.] [*on line*], é necessário ressaltar ainda que a maioria dos professores dos cursos de Direito não trabalha exclusivamente como professor, ou seja, não se dedica apenas ao magistério, ocupando também um cargo público ou atuando como advogado.

A chamada crise do ensino jurídico não pode ser reduzida ao desafio e à necessidade de formação didático-pedagógica, mas esta, certamente constitui uma das variáveis a ser considerada.

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). (GOMES, 2009 [on line]).

Assim, em conformidade com as vivências e percepções apontadas como desafios e necessidades dos professores de Direito, a insegurança com a falta de formação didático-pedagógica se mostra bastante acentuada. Além disso, podemos sintetizar como desafio e necessidade a criação de espaços de compartilhamento de experiências pedagógicas do curso de Direito, uma vez que muitos professores da área jurídica não reconhecem as práticas de outros cursos. Por fim, não dá para olvidar que a jornada de trabalho como horista impõe uma sobrecarga aos professores de IES particulares, enquanto o desafio das IFES seria a conciliação de atividades de ensino-pesquisa e extensão, além de tarefas administrativas.

Deve haver, então, um despertar coletivo sobre a necessidade de espaços formais de aprendizagem da docência jurídica. Esses espaços devem ser impostos e regulamentados na legislação, devendo o formato e o conteúdo serem idealizados com base nas demandas dos professores de Direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem da docência no ensino superior em geral e no ensino jurídico, em especial, é desenvolvimental, complexo e sem espaços formativos especificados, próprios. O problema cingiu-se no questionamento de como se constitui o processo de aprendizagem da docência dos professores de Direito. Com o propósito de solucionar o problema, tivemos como objetivo geral compreender o processo de constituição da docência de professores do ensino superior que atuam nos cursos de Direito, em instituições públicas e particulares, elegendo a aprendizagem docente como categoria de estudo e análise.

A dissertação foi dividida em três capítulos. No Capítulo 1, fizemos uma pesquisa bibliográfica visando compreender o que a literatura especializada apresenta sobre a categoria aprendizagem da docência. Em autores como Pimenta (1998), citado por Misukami (2002), Borges (2002), Masetto (2002), Misukami (2002, 2004), Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2002, 2013); Zabalza (2004), Puentes et al. (2009), Ferreira (2010), Silva et al. (2016), entre outros, ancoramo-nos para identificar as características da aprendizagem docente, em geral. Depois, perpassamos pela análise de autores como Chauí (2001), Morosini (2001), Santos (2001), Buarque (2014), Cunha (2008), Lelis (2009), Basílio (2010), Almeida (2012), Fagundes et al. (2008), Teixeira (2012), entre outros, que abordam as especificidades da docência no ensino superior. Por fim, buscamos supedâneo em autores como Lyra Filho (1980), Rodrigues (1996), Gil (1997, 2010), Ferreira Sobrinho (2000), Melo Filho (2000), Ribeiro Júnior (2003), Santos (2002), Corrêa (2004), Warat (2004), Silva (2004), Bittar (2006), Fragale Filho e Cerqueira (2006), Saraiva (2008), Faleiros (2009), Pagani (2014), Eccard e Silva (2016), Simões (2013), que discorrem sobre as peculiaridades do aprendizagem da docência em Direito.

Em seguida, no Capítulo 2, apontamos o planejamento metodológico e, por fim, no Capítulo 3, visando cumprir os objetivos específicos propostos, primeiramente fizemos uma pesquisa documental nas normas que regem o ensino jurídico e nos editais de seleção e ingresso de professores de Direito nas duas IES investigadas, buscando definir quais seriam as exigências para a admissão dos docentes. Por meio da pesquisa de campo, com os dados dos questionários e das entrevistas, buscamos caracterizar a formação dos professores que atuam nos cursos de Direito, considerando

seus investimentos na formação inicial e continuada, com vista ao aprendizado profissional da docência. Ainda com base nesses dados, procuramos conhecer os elementos envolvidos no aprendizado profissional da docência de professores dos cursos de Direito, considerando como indicadores as experiências vivenciadas, as referências identitárias constituídas e os saberes apropriados sobre o ser professor. Por fim, ouvimos dos interlocutores narrativas sobre quais seriam os desafios e as necessidades da prática docente dos professores de Direito, considerando a formação que receberam.

Diante do levantamento documental, constatamos que as normas legais que regulam o ensino superior no Brasil são genéricas e lacônicas em relação às exigências para ser docente universitário.

Como, em regra, não se exige uma formação inicial em relação aos conhecimentos pedagógicos, verificamos o ingresso de docentes no ensino superior com títulos de especialização, mestrado e doutorado em seus respectivos campos disciplinares.

Sabemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) exige como preparação para a docência universitária que um terço do corpo docente tenha preferencialmente mestrado ou doutorado.

As normas mais específicas que regulamentam as IES e as IFES estimulam a criação de cursos de formação continuada, sem, contudo, definirem quais seriam seus formatos e seus conteúdos.

Além das deficiências formativas de ingresso na carreira do magistério superior e em termos de formação continuada em geral, no curso de Direito encontramos especificidades oriundas da origem e da tradição. Desde os primeiros cursos jurídicos no Brasil, notáveis juristas (juízes, promotores, advogados, etc.) são convidados para lecionar e são reconhecidos como bons professores, sem que tivessem qualquer espaço de formação oficial/formal para o exercício da docência.

Desse modo, na voz dos docentes investigados, percebemos a ausência da formação no campo pedagógico e constatamos que muitos reconhecem que essa formação acontece ao longo do exercício da prática e na reprodução do modelo que tiveram de ex-professores. A maior parte dos sujeitos, inclusive, não atribui relevância aos cursos de formação continuada, apontando o divórcio entre a teoria e a prática da sala de aula.

Além das dúvidas e incertezas sobre o que consistiria a chamada formação continuada, percebemos, também, um esforço e um investimento individual dos próprios docentes. Ainda não temos uma iniciativa institucional e oficial de aprendizagem docente de professores de Direito, salvo raras e isoladas exceções.

As falas dos professores coincidem com as falas dos especialistas da área da Educação. Urge, desse modo, uma regulação mais específica em termos da legislação, de modo a propiciar a criação obrigatória de espaços de formação inicial e continuada da profissão docente no ensino superior.

Não sabemos ao certo, ainda, como seria essa almejada formação docente no âmbito acadêmico. Como visto, o título acadêmico de mestre ou doutor não converte o jurista em professor, mas, certamente, traduzirá a busca pessoal pelo aperfeiçoamento e lhe dará mais condições e repertório humanista do que aquele professor que não prioriza a qualificação. Como necessidade apontada, vale destacar a iniciativa de IES que estimulam o aperfeiçoamento profissional com a concessão de bolsas e, ou, afastamento para treinamento em projetos de pesquisa e extensão.

A presente investigação, em conjunto com as reflexões a respeito da docência no Ensino Superior, aponta a importância de formar a identidade do educador, a necessidade de desenvolvimento de programas voltados à formação pedagógica, sem perder de vista o contexto de inserção dos desafios tecnológicos e as mudanças na sociedade contemporânea.

Em síntese, os resultados obtidos no presente estudo revelam a urgência na ênfase da formação didático-pedagógica, em um espaço formal. Evidencia-se a necessidade de novas investigações que busquem a compreensão de elementos envolvidos na formação de professores dessa modalidade de ensino, sobretudo quando se considera o atual momento histórico de expansão da educação profissional no Brasil.

Cabe ressaltar que é grande o desafio das Instituições de Ensino Superior diante do papel social na formação profissional, mediante os novos paradigmas sociais e políticos, numa perspectiva voltada para a produção do conhecimento científico na sociedade dos séculos XXI, em que compreende-se o professor como um profissional que possa atuar estrategicamente, e para isso deve estar constantemente atualizado para apresentar informações relevantes ao sucesso de seus alunos no contexto profissional e social.

Por fim, salientamos que as questões de estudo propostas não são esgotadas aqui. A crise no ensino jurídico envolve múltiplas variáveis: formação docente, remuneração, condições de trabalho, projeto político pedagógico, massificação de vagas, etc. Não podemos incorrer no erro de atribuir a alardeada crise de qualidade da educação jurídica exclusiva e proeminentemente ao professor. Todas as instâncias que envolvem políticas educacionais devem, na medida de suas atribuições, dividir e assumir suas responsabilidades na construção de um novo paradigma jurídico-educacional.

A partir das experiências compartilhadas por professores de Direito, reforçamos nossa esperança na chamada tríade ensino-pesquisa-extensão. Alia-se o ensino-aprendizagem ao aprimoramento dos saberes e à prática. É uma saída já pensada e debatida, e até mesmo posta na normatização que rege o setor, no entanto ainda pouco concretizada na prática.

Nesse diapasão, convidamos para as considerações finais, com caráter inicial. Não se quer concluir, e sim retomar e avançar na discussão sobre a educação jurídica brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Por que a formação pedagógica dos professores do ensino superior? In: ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios políticas institucionais. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 147-178.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 maio 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento n. 6). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/71>>. Acesso em: 13 jun. 2010.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. **Aplicação do direito e contexto social**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1998.

BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lúmen Júris, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1977.

BASÍLIO, V. H. **A prática pedagógica no ensino superior**: o desafio de tornar-se professor. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

BORGES, Cecilia Maria Ferreira. **O professor da educação básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – CTHC – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.

BORGES, M. C. A Formação de professores nos Projetos de Expansão das Universidades Públicas – Desafios e Possibilidades *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 252 - 279 abr./jun. 2015 ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

BOVE, Luiz Antônio. Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil. **Revista do Curso de Direito**, v. 3, n. 3, 2006. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ms/index.php/RFD/article/viewFile/508/506>>. Acesso em: 1º maio 2014.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27839. Seção 1.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo da educação superior**. Brasília: INEP, 1996 a 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>>. Acesso em: 20 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/ACS. **Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007**. Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31, §1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria147.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. REUNI – *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Diretrizes Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Agosto 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em 17 abr 2016.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: MEC/INEPE, 2014. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/882>>. Acesso em: 16 set. 2016.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade na encruzilhada**. São Paulo: UNESP, 2014. 360 p.

CARVALHO, Nathalie de Paula. **Uma análise do ensino jurídico no Brasil**. <http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic2/vi_encontro/Uma_analise_do_ensino_juridico_no_Brasil.pdf>. Acesso em 09 de maio de 2015.

CHAVES, V. L. J. Carreira do magistério superior público federal. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, A. (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 211-222.

CHAUÍ, M. Universidade: organização ou instituição social? In: **A universidade na encruzilhada**. Brasília: UNESCO Brasil, Ministério da Educação, 2003. p. 67-76. (Seminário Universidade: por que e como reformar?).

CHIAPETA, Ana Paula Pessoa Brandão. **Estado do conhecimento produzido como atividade avaliativa da disciplina EDU 640 - Formação de Professores e Perspectivas Atuais**. Viçosa, MG, 2016. 45 p. [não publicado].

CORRÊA, José Theodoro. Ensino jurídico: reflexões didático-pedagógicas. **Direito em Debate**, v. 12, n. 22, p. 147-161, jul./dez. 2004.

CUNHA, Maria I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Maria Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

CUNHA, Maria I. da. O espaço da pós-graduação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior. **Revista da FAEBA** – Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 135-191, jul./dez. 2008.

CUNHA, Maria I. da. Docência universitária. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

ECCARD, Ana Flávia Costa; SILVA, Leonardo Rabelo de Matos. Do cosmos ao caos: uma forma de pensar o ensino jurídico a partir da leitura de Warat. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 25., Brasília, DF, 2016. **Anais...** Brasília, DF: CONPEDI, 2016. p. 5-20. Disponível em: <<http://indexlaw.org/index.php/filosofiadireito/article/view/1709/2243>>. Acesso em: 18 out. 2017.

FAGUNDES, M. C. V.; BROILO, C. L.; FOSTER, M. M. dos S. É possível construir a docência universitária? Apontando caminhos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação Gt 08 Formação de professores, 31., 2008, Caxambu, MG. **Resumos...** Caxambu, MG: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

FALEIROS, T. H. A formação do docente de Direito: uma identidade desejada. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 17., Brasília, DF, 2009. **Anais...**, Brasília, DF: CONPEDI, 2009. p. 4626-4649. 1. ed., v. 1.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. M. Trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional de docentes universitários. **Universidade e Sociedade**, n. 41, p. 117-131, jan. 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. Didática e aula em direito. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2000.

FRAGALE FILHO, R.; CERQUEIRA, D. T. (Org.). O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas, SP: Millennium Editora, 2006.

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

GATTI, B. A.; BARRETTO, Elba S.; ANDRÉ, MARLI ELIZA D. de A. *Políticas docentes no Brasil – um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GESTRADO UFMG. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. Belo Horizonte, MG: UFMG. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

GIL, A. C. Metodologia do ensino superior. 3. ed., São Paulo: Atlas, 1997.

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

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. Didática do Ensino Superior. 1. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Luiz Flávio. A crise (tríplice) do ensino jurídico. Disponível em: <www.jusnavigandi.com.br>. Acesso em: 08 de maio de 2014.

GOULART, M. I. M. Aprendizagem. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

HERITT SCHIRLEY. DOCÊNCIA DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NO CURSO DE DIREITO: SABERES E PRÁTICAS . Londrina , Dissertação , 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

LACERDA, Cecília Rosa. A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado. 2011. 247 p. Tese (Doutorado em educação brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2005.

LELIS, Isabel. O magistério do ensino superior: notas sobre as condições de exercício da profissão. In: LELIS, Isabel; NASCIMENTO, Maria das Graças (Org.). O trabalho

docente no Século XXI: quais perspectivas? 1. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. *O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova*. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>> Acesso em: 05 set 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. p. 159-180. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado (sobre a reforma do ensino jurídico)*. Brasília, DF: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

MANCEBO, D.VALE, A. A do. MARTINS, T.B. Políticas de expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. *Rev. Bras. Educ.* vol.20 no.60. Rio de Janeiro jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100031&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em 2fev 2018.

MARCHESE, Fabrizio. *A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. *Jus Navigandi*, v. 10, n. 969, 2006. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MASETTO, M. (Org.). *Docência na universidade*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MELO FILHO. *Juspedagogia: ensinar direito o direito*. In: *OAB ensino jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília, DF: OAB – Conselho Federal, 2000.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. *A política da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula*. 2006. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a12n28.pdf>> Acesso em : 23 nov. 2017

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed., São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R. et al. Escola e aprendizagem da docência. Processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2003.

MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista Educação, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, D. A. **Entrevistas e estudo de casos**. Disponível em: <http://www.fecap.br/Moreira/textos_metodologia>. 2002. Acesso em: 15 mar. 2017.

MORGENSTERN, S. Professor/Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 37, mar. 1999.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed., Porto: Porto Editora, 1995. 214 p.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **Ensino jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.

OAB RECOMENDA. **Um retrato dos cursos jurídicos**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **Ensino jurídico**: formação jurídica e inserção profissional. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2003.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maria Morita. A formação pedagógica institucional para a docência na educação superior. **Interface**, v. 15, n. 39, p. 1011-1024, 2011.

PAGANI, Juliana Ferrari de Oliveira. **A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação *stricto sensu***. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0264.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

PASTANA, D. R. Ensino Jurídico no Brasil: perpetuando o positivismo científico e consolidando o autoritarismo no controle penal. In: Educação: Teoria e prática. Revista do Departamento de Educação-UNESP, v. 17, n° 29, São Paulo, 2007.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 206 p.

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

PRIGOL, E. L. e BEHRENS, M. A. A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica. IN : Anais X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014, p.2-17.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, D. A. **Entrevistas e estudo de casos**. Disponível em: <http://www.fecap.br/Moreira/textos_metodologia>. 2002. Acesso em: 15 mar. 2017.

MORGENSTERN, S. Professor/Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 37, mar. 1999.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed., Porto: Porto Editora, 1995. 214 p.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **Ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.

OAB RECOMENDA. **Um retrato dos cursos jurídicos**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **Ensino jurídico: formação jurídica e inserção profissional**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2003.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maria Morita. A formação pedagógica institucional para a docência na educação superior. **Interface**, v. 15, n. 39, p. 1011-1024, 2011.

PAGANI, Juliana Ferrari de Oliveira. **A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação *stricto sensu***. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0264.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

PASTANA, D. R. Ensino Jurídico no Brasil: perpetuando o positivismo científico e consolidando o autoritarismo no controle penal. In: Educação: Teoria e prática. Revista do Departamento de Educação-UNESP, v. 17, n° 29, São Paulo, 2007.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 206 p.

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

RISTOFF, D.. *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização*. In : BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, M Marília (ORGs). Educação Superior no Brasil: 10 anos pós LDB. Brasília: INEP, 2008, p. 39-50.

TRIVIÑOS, A. N. S. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais, ideias gerais para elaboração de um projeto de pesquisa. **Caderno de pesquisa Ritter dos Reis**. 2. ed. Porto Alegre: Faculdades integradas Ritter dos Reis, 2001. v. 4, nov. 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ática, 2012.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1998. p. 77-93.

VAZ DE MELLO, R. M.A. **A formação do docente universitário no contexto da pós-graduação**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

VAZ DE MELLO, R. M. A. e OLIVEIRA, A. M. **A Didática de Ensino Superior no Processo de Formação Pedagógica nos Cursos de Pós-Graduação da UFV e UFMG**. IN : VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2005 .

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: **Encontros da UnB: ensino jurídico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

VENTURA, D. **Ensinar direito**. Barueri, SP: Manole, 2004.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da direito GV. **Revista de Direito Administrativo**, v. 261, p. 375-407, 2012.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. 496 p. (Coleção Warat, v. 2).

ZABALZA, Miguel. A. Os professores universitários. In: ZABALZA, Miguel. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANTEN, Agnès van. **Dicionário de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, set./out./nov./ dez. 1998.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO

Instruções: a) As informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para a realização de pesquisa de mestrado, preservando o sigilo dos sujeitos; e b) Em algumas questões, caso seja necessário, poderá ser marcado mais de um item.

Nome: (Pode ser apenas o primeiro nome, o apelido ou o pseudônimo, se preferir):

Telefone ou e-mail para contato: _____

1. Dados para qualificação:

1.1. Data do preenchimento do questionário: ___/___/____. Horário: ___:___.

1.2. Sexo: Masc. () Fem. ()

1.3. Idade: _____

1.4. Exerce a docência em Instituição de Ensino Superior (IES):

Pública () Privada ()

1.5. Em caso de vínculo com uma IES pública:

() Professor efetivo () Professor substituto

1.6. Em caso de vínculo com uma IES privada:

() Professor horista

() Professor por tempo parcial

() Professor por tempo integral

2. Formação profissional:

() graduação em Direito

() graduação em outra área do conhecimento. Qual? _____

() pós-graduação *lato sensu* em Direito

() pós-graduação *lato sensu* em outra área do conhecimento. Qual? _____

() mestrado em Direito

() mestrado em outra área do conhecimento. Qual? _____.

() doutorado em Direito

() doutorado em outra área do conhecimento. Qual? _____.

3. Atuação na docência:

3.1. Há quanto tempo trabalha como docente no ensino jurídico?

() menos de 5 anos

() entre 5 e 10 anos

() entre 10 e 15 anos

() há mais de 15 anos.

3.2. Exerce outra atividade remunerada?

Sim () Não ()

3.2.1. Em caso afirmativo no item anterior, qual? _____

3.2.2. Ainda em caso afirmativo, qual atividade considera principal?

() docência universitária () outra atividade.

3.3. Já tem alguma aposentadoria: () Sim () Não. Em qual carreira? _____.

3.4. Participou de cursos ou treinamentos para atividade docente que exerce?

() Sim () Não

3.4.1. Em caso afirmativo no item anterior, quais e em que ano?

3.5. Considera importante uma formação inicial e, ou, continuada para exercer a docência no ensino superior de Direito?

() Sim () Não

3.6. Considera a docência como profissão, que como tal exige saberes específicos?

() Sim () Não

4. Você estaria disponível para uma entrevista, se necessário, para aprofundarmos essas questões?

() Sim () Não

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado entrevistado,

Esta pesquisa tem por objetivo compreender o processo da docência de professores do ensino superior que atuam nos cursos de Direito, em uma instituição pública e em uma particular, elegendo a aprendizagem docente como categoria de estudo e análise. Nesse sentido, sua participação como docente será de fundamental importância. Caso queira contribuir com esta pesquisa, você deverá ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado pela pesquisadora.

Para a realização desta entrevista, planejamos alguns temas para discussão com os entrevistados.

Agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

a) *Seleção como docente no ensino superior*

- 1) Esclarecimentos sobre as atribuições definidas nos editais
- 2) Exigências formativas nos processos seletivos

b) *Ingresso como docente do ensino superior*

- 1) Percepções
- 2) Vivências
- 3) Desafios

c) *Ser docente no ensino superior*

- 1) Representações da docência

2) Condições necessárias à atuação na docência no ensino superior

d) *Aprendendo a ser professor*

- 1) Experiências/contextos significativos
- 2) Identificação dos mediadores que contribuíram para o aprendizado profissional
- 3) Saberes que destacam como significativos

e) *Descobrimo-se como professor*

- 1) Gênese desse processo
- 2) Especificidades em relação ao ser professor

f) *Investimentos e necessidades de formação continuada*

- 1) Cursos
- 2) Projetos
- 3) Oficinas