

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HELENA CRISTINA GUIMARÃES QUEIROZ SIMÕES

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
Concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica**

Uberlândia/MG
2013

HELENA CRISTINA GUIMARÃES QUEIROZ SIMÕES

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
Concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna

Uberlândia/MG
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S593d Simões, Helena Cristina Guimarães Queiroz, 1974 -
2013 Docência universitária: concepções de prática pedagógica do professor
da educação jurídica / Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões. - 2013.

239 f. : il.

Orientadora: Silvana Malusá Baraúna.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores universitários – Formação - Teses. 3.
Direito – Estudo e ensino (superior) - Teses. 4. Prática de ensino - Teses.
I. Baraúna, Silvana Malusá. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

HELENA CRISTINA GUIMARÃES QUEIROZ SIMÕES

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
Concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



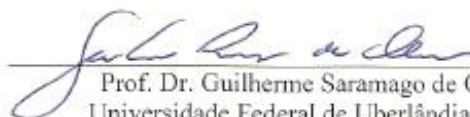
Prof. Dr. Nicolau Eládio Bassalo Crispino
Universidade Federal do Amapá- UNIFAP



Prof. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dra. Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Uberlândia 18/03/2013

*Por tudo de divertido, emocionante, complexo,
novo e belo em nossa convivência,
dedico este trabalho aos meus amados
Cirilo, Luana e Laura.*

AGRADECIMENTOS

A Jesus Cristo, minha referência espiritual, inicio meus agradecimentos, por todas as oportunidades que tem me proporcionado ao longo da vida.

Agradecimento especial ao meu marido Cirilo, maior incentivador de minha evolução pessoal e profissional e, às minhas filhas Luana e Laura que, aos dez e dois anos de idade, abdicaram do conforto do lar e da companhia do pai e das amigas, para me acompanharem por seis meses em Uberlândia. Também, agradeço à Márcia, meu braço direito nos cuidados com minhas meninas, durante o doutorado.

Agradeço ao meu pai, Hugo, à minha mãe, Leninha, às minhas irmãs, Ana e Charlene, aos meus cunhados Junior e Clênio, às minhas sobrinhas Bárbara, Rita, Júlia e João Hugo – primeiro menininho da família que logo estará entre nós – pois são pessoas com quem posso contar nos momentos mais difíceis e mais felizes de minha vida. À Ana, um agradecimento especial por dividir comigo seu escritório no período de escrita da tese.

Ao seu Cirilo, Fabiana, Renata, Miguel e Ivandro obrigada pelo apoio e acolhida. À Renatinha fico grata pelas correções textuais.

Um agradecimento todo especial à Profa. Dra. Silvana Malusá que, como orientadora foi sempre presente e me ensinou como é percorrer o caminho de uma pesquisa séria e, como coordenadora pedagógica do Doutorado Interinstitucional em Educação – DINTER UFU/UNIFAP, vem demonstrando competência no desenvolvimento do Projeto “Ação Novas Fronteiras”, na companhia do Prof. Dr. Carlos Henrique, donde resultarão quatorze novos doutores no quadro docente da UNIFAP e, à CAPES pelo incentivo ao desenvolvimento profissional e às bolsas de estudo.

Agradeço, ainda, aos professores doutores Carlos Lucena, Décio Gatti, Selva Guimarães, Graça Ciccilini, Humberto Guido, Mara Rúbia, Geraldo Inácio e Roberto Puentes, pelas aulas e dedicação ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia; aos professores doutores Guilherme Saramago e Geovana Melo pelas importantes sugestões na qualificação; e ao James e Gianni pela competência administrativa.

Aos queridos colegas do doutorado Alexandre, Alexsara, Artane, Antonia, Ana Olga, Cecília, Eliana, Florinaldo, Marlucilena, Silvana, Regina, Rinaldo e Wilson, meu muito obrigada pela companhia e ensinamentos.

Agradeço à Universidade Federal do Amapá pela iniciativa em participar do Edital da Capes em busca da qualificação de seus professores e do desenvolvimento científico de nossa

região; aos Professores doutores Otto e Norma Iracema, coordenadores financeiros do DINTER; à Profa. Juliana Pedro, Coordenadora do Curso de Direito; aos colegas do colegiado; e à Byanca Bandeira, bolsista de iniciação científica, pelo apoio.

Aos coordenadores de curso e docentes que participaram da pesquisa de campo, meu agradecimento por dedicar parte do seu tempo à pesquisa que visa conhecer e aperfeiçoar sua própria prática.

*[...] decadência, hoje alarmante, que faz
de grande parte de sua congregação
uma caricatura de mestres antigos; e de
muitos de seus estudantes, moços
fantasiados de estudantes de Direito
[...]; da pobre faculdade de Direito; tão
pobre de grandes professores, tão vazia
de estudantes verdadeiramente
estudantes, tão estéril de produção
intelectual, tão decadente em tudo que o
palácio atual, todo cheio de doutorados,
se assemelha aos olhos dos pessimistas
a um caixão de morto glorioso.*

(Gilberto Freyre)

RESUMO

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. *Docência universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, MG, 2013.

O objetivo deste trabalho foi conhecer e discutir as concepções de prática pedagógica do docente universitário que atua nos cursos jurídicos. Nosso foco é o magistério superior em Direito e as peculiaridades de sua prática. Em função da ampliação dos cursos de Direito no Brasil nos últimos dez anos e, do considerável acréscimo no quadro docente, a literatura sobre docência jurídica restou desatualizada e restrita. Nesse sentido, o estudo propôs-se investigar quais as concepções de prática pedagógica dos professores, bacharéis em Direito, que exercem a docência jurídica e, se estão eles preparados para atuarem de acordo com uma prática considerada contemporânea. Quatro categorias foram pré-definidas para a pesquisa: formação profissional; concepções de ensino-aprendizagem; saberes docentes e; relações interpessoais. É uma pesquisa exploratório-analítica com abordagem quantitativa e qualitativa e, utilização de questionário misto como instrumento de investigação. O local da pesquisa foi o Estado do Amapá, donde participaram 64 docentes. Os dados das questões fechadas foram submetidos às análises estatísticas descritivas e de correlação (Spearman) e das questões abertas, categorizados com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados revelaram: ausência de formação para o magistério superior; tendência, de uma minoria, a uma postura menos conservadora nos processos de ensino-aprendizagem; valorização dos saberes experienciais e, sinais de maior diálogo nas relações interpessoais. Em síntese, a pesquisa evidenciou uma tripla concepção de prática pedagógica na docência em Direito: a) a primeira, em maior número, mantém uma concepção tradicional, baseada na supervalorização do conteúdo, exposição oral como metodologia única e avaliação objetiva influenciada pela força dos exames externos; b) a segunda, chamada de reflexiva, caracteriza-se por professores que percebem a necessidade de superação do modelo tradicional, mas que não sabem, ou pensam que sabem, como atuar numa perspectiva contemporânea; c) e a terceira concepção, identificada por um pequeno grupo de professores que atua num paradigma emergente, marcado pela preocupação e busca por formação docente, diversificação metodológica, produção do conhecimento pela pesquisa e desenvolvimento integral do aluno. Portanto, convivem numa mesma ambiência acadêmica, professores com diferentes concepções de prática pedagógica, necessitando aprimorar-se a fim de alcançar uma educação jurídica de qualidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Malusá Baraúna.

Palavras-chave:

1. Docência Universitária

2. Educação Jurídica

3. Prática Pedagógica

ABSTRACT

The objective of this investigation was to know and discuss the conceptions of the Professors' pedagogical practice who teach in law courses. Our focus is the superior teaching in Law Courses and their features according to their practice. As a result of the widening of Law Courses in Brazil in the last ten years and, because of the considerable rise of Professor's staff, the literature on legal teaching is poor and outdated. In this sense, this study proposes to investigate which are the conceptions of pedagogical practice accomplished by professors, who are graduated in Law, and work in legal teaching and if they are ready to work according to a practice considered contemporaneous. Four categories were pre-defined for the research: professional academic background; conceptions of teaching and learning; pedagogical knowledge and, interpersonal relations. This is an exploratory-analytical research with a qualitative and quantitative approach and it was used a mixed questionnaire as resource of investigation. The state of Amapá was chosen to be the research field, where 64 professors participated. The data for the closed questions were analyzed statistically and for correlation (Spearman) the open questions, categorized based on the Content Analysis (Bardin, 2011). The results showed: lack of teaching formation for graduate classes; tendency; mostly, to less conservative behavior in the teaching and learning processes; highlighting of the experimental knowledge and, evidences of greater dialogue in the interpersonal relations. To sum up, the research searched for a triple conception of pedagogical practice in the teaching of Law: a) firstly, in a higher number, to keep a traditional conception, based on the focus of the content; oral method has been used as the only approach and the objective evaluation has been influenced as a consequence of external exams; b) the second, it is characterized by teachers who realize the necessity to overcome the traditional standard, however they do not know how, or they think they know, how to act into contemporaneous perspective; c) and the third conception, identified by a short group of professors who act into an emergent paradigm, shaped by the concern and search for teaching skills, methodological diversification, production of knowledge by the research and a wide development of the student. So, we have lived in a same academic environment, professors from different conceptions of pedagogical practice, who need to improve in order to reach a quality legal education.

Keywords:

1. University Teaching; 2. Legal Education; 3. Pedagogical Practice

LISTA DE QUADROS E GRAFICOS

Quadro 1 - Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito - Resolução n. 9 da Câmara Nacional de Ensino/Conselho de Ensino Superior - CNE/CES.....	43
Quadro 2 - As abordagens e características dos processos de ensino-aprendizagem	65
Quadro 3 - Classificação tipológica e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman sobre saberes docentes	70
Gráfico 1 - Valorações atribuídas às frases da categoria Formação Profissional	104
Gráfico 2 - Valorações atribuídas às frases da categoria Processos de Ensino-Aprendizagem	108
Gráfico 3 - Valorações atribuídas às frases da categoria Saberes Docentes	111
Gráfico 4 - Valorações atribuídas às frases da categoria Relações Interpessoais	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sujeitos Participantes	83
Tabela 2 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado – sexo	94
Tabela 3 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado – faixa etária	95
Tabela 4 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado – Titulação.....	95
Tabela 5 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado - distribuição de frequências do ano de graduação	96
Tabela 6 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado - Distribuição da formação na pós-graduação	97
Tabela 7 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado - Área de Formação na Pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado).....	99
Tabela 8 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado – Atuação na docência	100
Tabela 9 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado – Exercício de atividade além da docência	101
Tabela 10 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado – outra atividade exercida além da docência	102
Tabela 11 - Valorações em números absolutos e porcentagens atribuídas pelos docentes dos cursos de Direito sobre a categoria Formação Profissional.....	104
Tabela 12 - Valorações em números absolutos e porcentagens atribuídas pelos docentes dos cursos de Direito sobre a categoria Processos de Ensino-Aprendizagem	107
Tabela 13 - Valorações em números absolutos e porcentagens atribuídas pelos docentes dos cursos de Direito sobre a categoria Saberes Docentes	110
Tabela 14 - Valorações em números absolutos e porcentagens atribuídas pelos docentes dos cursos de Direito sobre a categoria Relações Interpessoais.....	113
Tabela 15 - Distribuição de frequências e porcentagens das categorias formuladas sobre “a motivação para o ingresso na docência universitária dos cursos jurídicos”	117
Tabela 16 - Distribuição de frequências e porcentagens das subcategorias formuladas sobre formação docente	120

Tabela 17 - Distribuição de frequências e porcentagens das categorias formuladas sobre processos de ensino-aprendizagem	124
Tabela 18 - Distribuição de frequências e porcentagens das categorias formuladas sobre saberes docentes	127
Tabela 19 - Distribuição de frequências e porcentagens das categorias formuladas sobre relações interpessoais	129
Tabela 20 - Distribuição de frequências e porcentagens das categorias formuladas sobre fatos importantes, que você considerou como muito bons ocorridos em sua prática docente, em sala de aula	131
Tabela 21 - Distribuição de frequências e porcentagens das categorias formuladas sobre fatos importantes, que você considerou como não muito bons ocorridos em sua prática docente, em sala de aula	133

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEDi – Associação Brasileira de Ensino do Direito

CEAP – Centro de Ensino Superior do Amapá

CEJ – Comissão de Educação Jurídica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CONPEDI - Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito

CNEJ – Comissão Nacional de Ensino Jurídico

CNE – Conselho Nacional de Educação

CES – Câmara de Ensino Superior

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENFAM – Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados

FABRAN – Faculdade Brasil Norte

FAMA- Faculdade de Macapá

FAMAP – Faculdade Estácio do Amapá

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

SEAMA - Associação Educacional da Amazônia

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
-------------------------	-----------

CAPITULO 1

A DOCENCIA UNIVERSITÁRIA E O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO JURÍDICA ...33

1.1. A docência universitária: aspectos gerais	33
1.2. A educação jurídica	37
1.2.1 A crise e sua repercussão	37
1.2.2 Evolução dos instrumentos legais e cenário atual: MEC e OAB	40
1.3 O professor do Curso de Direito	46

CAPITULO 2

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....55

2.1 A prática pedagógica contemporânea: o esperado para o docente universitário	55
2.2 A formação profissional	60
2.3 O processo de ensino-aprendizagem	64
2.4 Os saberes docentes.....	68
2.5 As relações interpessoais	71
2.6 A docência jurídica frente às categorias estudadas	74

CAPITULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO79

3.1 Os Locais da pesquisa	79
3.2 Os sujeitos.....	82
3.3 Abordagem de análise e interpretação.....	83
3.4 O Instrumento de pesquisa.....	87
3.5 Procedimentos.....	91

CAPITULO 4

CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DIREITO SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....93

4.1 Dados gerais sobre o sujeito pesquisado	93
4.1.1 Sexo.....	93
4.1.2 Faixa etária	94
4.1.3 Titulação, ano de conclusão e área de formação	95

4.1.4	No exercício profissional docente você atua.....	99
4.1.5	Além da profissão docente você exerce outra atividade? Qual?	100
4.2	Categorias das Questões Fechadas	103
4.3	Categorias das Questões Abertas	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS		139
REFERÊNCIAS		145
ANEXOS E APÊNDICES		155
ANEXO A - Instrumento Completo aprovado pelo CEP.....		157
ANEXO B - Aprovação do CEP/UFU nº 031/11		167
APÊNDICE A - Instrumento Aplicado (Questionário)		171
APÊNDICE B - Cartas de Autorizações para a pesquisa nas seis IES		179
APÊNDICE C - Validações dos Instrumentos de Pesquisa (dois professores doutores em Direito).....		193
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido		197
APÊNDICE E – Tabelas com as Análises de Correlações		201
APÊNDICE F – Declarações dos Sujeitos: Questões Abertas		209
APÊNDICE G – Termos de Responsabilidade		235

INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora apresentamos tem como objetivos conhecer e discutir as concepções de prática pedagógica da docência universitária exercida nos cursos jurídicos. Nosso foco é o magistério superior em Direito e as peculiaridades de sua prática.

A educação superior sofreu dois momentos de expansão no Brasil, consistentes na elaboração da Lei de Reforma Universitária (Lei 5.540/68), seguida, quase três décadas depois, pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96), cuja política gerou o aumento da oferta de cursos superiores. Dentre os cursos mais procurados está o de Direito que, num efeito cascata, multiplicou a demanda, resultando na ampliação do número de bacharelados jurídicos¹.

No cenário atual, o Brasil possui 1.210 cursos de Direito e 694.731 acadêmicos, o que corresponde a 10,9% do total de estudantes de todo ensino superior (MELLO FILHO, 2011). Relevante parcela da literatura sobre o ensino jurídico relaciona o agravamento da chamada “crise” na qualidade da educação em Direito à quantidade desproporcional de cursos, que seria confirmada pela reprovação, em massa, nos exames externos (Exame de Ordem, concursos públicos).

Na mesma medida em que se intensificou a criação dos cursos de Direito, percebeu-se uma ampliação do quadro docente nas Instituições de Ensino Superior em todo país, cujo número de professores está acima de quarenta mil (STUCKEY, 2010). O retrato deste conjunto de novos professores ainda é desconhecido. A fase exploratória nos apresentou um referencial teórico restrito e pouco atualizado sobre a atuação docente nos cursos jurídicos, cujas características, mais evidenciadas pela empiria do que pelo rigor científico, sinalizam um grupo com postura conservadora e tradicional.

Assim como nos demais bacharelados, o Curso de Direito não prepara futuros docentes para o magistério jurídico. O profissional bacharel passa a exercer a docência sem formação pedagógica. Em regra, ingressa no magistério superior por meio de convite, em função de sua experiência e *status* profissional, no caso de instituições privadas, ou submete-se a concurso público para ingresso nas instituições públicas, onde são exigidos titulação mínima e conhecimento no campo específico. Os conhecimentos pedagógicos não ocupam lugar relevante no rol de critérios adotados nas seleções para o exercício da docência superior.

¹ Em 2001 havia 380 cursos de Direito no Brasil. Em 2003 eram 733 e em 2007, 1.046. No ano de 2011 o número alcançou o total de 1.210 cursos (MELLO FILHO, 2011).

Assim, a suposição de que “quem sabe, sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p. 13) estende-se na vida acadêmica até os dias atuais, olvidando-se da preocupante questão daqueles que, desprovidos dos mais básicos conhecimentos pedagógicos, não conseguem, pelo menos pedagogicamente, exercer com êxito a função de professor.

As aulas e o ambiente acadêmico do Direito sempre se caracterizaram pela ampla erudição, pelo dogmatismo, pelo elitismo, moldados pelo próprio histórico de implantação do curso no Brasil. Seus professores ocupavam os mais diversos postos das carreiras jurídicas, exercendo a docência como atividade complementar à “verdadeira profissão”. Eles eram, de acordo com Ghirard (2012, p. 28) “grandes personalidades públicas, juristas de formação ampla e oradores consagrados”. Não havia espaço para o tratamento de questões pedagógicas ou discussões sobre profissionalização docente.

Entretanto, apesar deste modelo apresentar-se ainda de forma dominante, parece haver um movimento alterando progressivamente o *status* dos cursos jurídicos e o perfil de seus professores.

Nesta perspectiva, a nova lógica social que estimula o diálogo com a cultura humanística; a reconfiguração e regulação do ensino superior; a associação de profissionais dedicados à educação e à pesquisa nos cursos jurídicos – a exemplo da Associação Brasileira de Ensino do Direito - ABEDi e do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito - CONPEDI, promovem, ainda que timidamente, uma rediscussão sobre o papel do docente nos bacharelados em Direito.

A docência universitária tem exigido a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, as características inerentes ao profissional da educação superior não mais se limitam às inerentes ao bom professor, mas também ao bom pesquisador, ao bom articulador social e de outras como: gestor, orientador, tutor. A exigência desse novo docente na educação requer o conhecimento de práticas educacionais e pedagógicas inexistentes no seu currículo, mas necessárias à dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem.

Hoje, não obstante a prescrição legal recomendar que a preparação para o exercício do magistério superior seja em programas de mestrado e doutorado (art. 66, Lei 9.394/96), a formação pedagógica destes professores é praticamente inexistente *a priori*, e suas competências e habilidades concretizam-se no exercício, na sala de aula, numa evolução de erros e acertos, advindos da experiência prática e dos exemplos do passado como estudante.

Nesse sentido e, com objetivo de explorar os saberes da experiência e incentivar a profissionalização docente, há uma tendência de valorização investigativa das práticas e

concepções de ensino no campo educacional. Pesquisar a prática, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), é um caminho para sua transformação. E continuam as autoras,

Pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão. Uma ação profissional competente é diferente de uma ação resultante de uma ocupação, emprego ou bico. A diferenciação entre profissionalidade e empregabilidade permite maior clareza no processo de construção dos professores como categoria profissional. Enquanto a empregabilidade caracteriza-se pela capacidade da pessoa executar, de forma eficaz, atividades requeridas pelo modelo vigente de desenvolvimento [...], a profissionalidade envolve ter capacidade para conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade (p. 196).

No que se refere à pedagogia universitária como tema de investigação e intervenção, Ramos (2010) afirma que, embora ainda tímido, os estudos estão em crescente sistematização e contribuem para romper o silêncio e a ausência de análise da atuação docente no ensino superior. Além disso, possibilita “uma aproximação da desconhecida e invisível caixa preta que ainda é a sala de aula universitária” (p. 33).

A prática é um ato institucionalizado baseado na tradição. Tradição esta consubstanciada no conteúdo e no método (SACRISTAN, 1999). Em regra, as práticas pedagógicas estão infiltradas na cultura de modelos já existentes e seus ingredientes compõem-se de decisões, princípios, ideologias, estratégias, que podem ser compreendidas e transformadas mediante a conscientização de seus participantes (FRANCO, 2012).

É nesse contexto de valorização das pesquisas sobre a prática pedagógica e os modos de pensá-la e valorá-la, cuja ampliação da consciência sobre sua própria atuação pressupõe uma análise tendente a dotar os professores de disposição para revê-las, que nos propomos estudar as concepções docentes no âmbito da educação jurídica, em especial, porque tem-se observado uma postura desinteressada e autossuficiente na docência em Direito (ROCHA, 2012), que acaba por impedir a superação do tradicionalismo infiltrado nas práticas do magistério jurídico.

O estudo limita-se às “concepções” no sentido proposto por Bernardino Junior (2011) e Souza (2003) como conceitos valorativos atribuídos pelos docentes. Ou seja, são as posturas adotadas pelos professores de acordo com suas convicções sobre o ato de ensinar. Tais concepções independem de sua consciência e “são fruto de um paradigma sobre o qual se deu sua formação e se produziu o conhecimento que é objeto do processo educativo” (SOUZA, 2003, p. 26). Envolvem, portanto, suas opiniões, ideias, percepções sobre a prática da docência por eles exercida.

O espaço geográfico de pesquisa foi o Amapá. O Estado é um dos mais novos do Brasil. Surgiu como ente federativo em 1988, após 44 anos administrado como Território

Federal. Seus primeiros cursos superiores surgiram em 1991 com a implantação da Universidade Federal do Amapá, dentre eles o curso de Direito. Um ano depois foi instalada a primeira faculdade privada, que também ofertou o curso jurídico.

Hoje, temos além da instituição pública, outras cinco faculdades privadas que ofertam a graduação em Direito². Portanto, a história do ensino superior no Amapá e, por conseguinte, da educação jurídica é recente e são restritos os estudos sobre um dos seus principais sujeitos: o professor.

O interesse temático e geográfico desta pesquisa deve-se à minha atuação como professora do curso de Direito da Universidade Federal do Amapá, bem como à experiência e realidade vivenciadas como coordenadora do referido curso pelo período de três anos (2007 e biênio 2009/2010).

Ingressei na docência superior em uma faculdade privada, um ano após me formar bacharel em Direito, em 1997. Naquela oportunidade, segundo os colegas professores, o importante era conhecer com excelência o conteúdo a ser ministrado. Em 2005, mediante aprovação em concurso, iniciei minhas atividades como professora na Universidade Federal do Amapá.

De imediato, deparei-me com atividades que não conhecia e para as quais não fui preparada. Como docente universitária, deveria orientar alunos em Trabalhos de Conclusão de Curso³; deveria pesquisar e, como consequência deste ato, submeter e registrar projetos de pesquisa, publicar resultados, concorrer a editais; deveria ainda ser membro de comissões das mais diversas (de avaliação, de seleção, de processos administrativos, de alteração do projeto pedagógico do curso); deveria buscar titulação, pois era “apenas” especialista à época; e, deveria estar preparada para ministrar minhas disciplinas. Enfim, eram novidades que me inquietavam e para as quais eu não conhecia o caminho.

Outras situações ocorreram durante a gestão como coordenadora do Curso de Direito. Certos fatos pareciam ter alguma constância e passei a perceber que: as inquietações pessoais e individuais em relação à profissão docente eram extensivas somente a uma parte do colegiado⁴; uma das maiores dificuldades na administração do curso estava relacionada à ausência de formação específica para a docência e à sua falta de identidade docente; as práticas pedagógicas eram baseadas em improvisações e pouco resultavam em processos de

² Dados considerados até a finalização da pesquisa de campo realizada no decorrer de 2011.

³ Não havia exigência de Trabalho de Conclusão de Curso à época da minha graduação.

⁴ O outro grupo parecia distante da realidade educacional da qual fazia parte. Não se identificava como professor-profissional e, portanto, permitia-se descumprir as regras institucionais.

ensino-aprendizagem que incentivassem o raciocínio e a lógica; a relação professor-aluno era complexa e frágil.

Estas constatações, somadas àquelas evidenciadas no referencial teórico pesquisado, nos impulsionaram a buscar cientificamente o que podemos estabelecer como problemas para esta tese: Quais as concepções de prática pedagógica dos professores da educação jurídica? Estariam eles preparados para atuarem, enquanto docentes universitários com formação em Direito, dentro de uma prática pedagógica contemporânea esperada, que envolve aspectos como formação para a docência, ensino-aprendizagem, saberes docentes e relacionamento professor-aluno?

Portanto, objetivamos com a presente pesquisa conhecer e analisar as concepções de prática pedagógica dos docentes formados em Direito e atuantes nos cursos jurídicos e verificar se as concepções de prática condizem com o esperado para a docência universitária contemporânea. Para tanto, buscaremos identificar quem são os professores de Direito; aferir e correlacionar o grau de importância por eles atribuído com ênfase nas questões que envolvem: a) formação profissional; b) processos de ensino-aprendizagem; c) saberes docentes e; d) relações interpessoais e; estabelecer categorias a partir das manifestações escritas dos professores participantes.

O referencial teórico buscou subsídios na produção científica do campo educacional, mas também no Direito, a fim de delimitar quais conceitos poderiam ser abordados nesta pesquisa. Na área jurídica, utilizamos os autores que se dedicaram a estudar a história, a metodologia, a docência e as inovações no ensino do Direito como Bittar (2006), Carlini (2008), Tagliavini (2008, 2010), Aguiar (2004), Rocha (2010), dentre outros. Na Educação, buscamos dispensar maior espaço àqueles que estudam a educação superior e a prática pedagógica, a exemplo de Franco (2012), Almeida (2012), Ramos (2010) Pimenta e Anastasiou (2010). Também serviram de base para nossas referências, autores que discutem a: formação profissional, como Teixeira (2009), Imbernom (2009); os processos de ensino-aprendizagem, a exemplo de Zabalza (2004), Masseto (2010) e Mizukami (1986); os saberes docentes, com Tardif (2011), Almeida e Biajone (2007) e Gauthier (1998) e; das relações interpessoais, como Del Prette e Del Prette (1998) e Freire (2010).

Para melhor compreensão dos termos utilizados nesta tese, é importante destacar que a expressão “educação jurídica” em substituição à “ensino jurídico” foi a opção escolhida, justamente por representar uma inovação acerca da temática e acolhida por grande parte da literatura atualizada. Diz-se educação jurídica, segundo Feitosa Neto (2010), por tratar-se de um objeto mais abrangente do que o ensino jurídico tão somente. Envolve a didática, o

docente e o discente, a aprendizagem, as metodologias, a avaliação, a legislação, a pós-graduação e os demais temas relacionados à educação *lato sensu*.

Também o termo “universidade” será sinônimo de instituição de ensino superior – IES, compreendendo, portanto, centros universitários, faculdades (isoladas ou integradas) e institutos de ensino superior. Ademais, a “docência universitária” fará referência aos professores de todas as instituições de educação superior, sejam elas públicas ou privadas.

Esta é uma pesquisa exploratório-analítica, cujo enfoque teórico é o fenomenológico, pois objetiva não só a descrição passiva dos resultados, mas a interpretação dos achados menos ou mais aparentes. A fenomenologia não parte somente de um referencial teórico pré-estabelecido, mas das experiências do pesquisador, “do seu mundo-vida, onde é possível interrogar o mundo que o circunda em busca do entendimento do fenômeno” (OLIVEIRA e CUNHA, 2008, p. 08). A fase exploratória importará em conhecer e identificar o perfil e as concepções dos sujeitos pesquisados para, na fase analítica, interpretar e discutir os resultados alcançados.

A fim de melhor compreender o perfil e a visão do docente, buscamos um variado leque de informações, a nos permitir a utilização da abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa. A tendência de fusão de diferentes abordagens na pesquisa, que tem como foco as pessoas em seu contexto e em suas relações, apresenta-se no campo educacional como uma opção metodológica válida e amplamente utilizada (MINAYO e SANCHES, 1993; CHIZZOTTI, 1991; GOLDEMBERG, 2002 e GUNTER, 2006).

O questionário foi o instrumento empregado para coleta de dados, composto de quatro partes, assim divididas: Parte I - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado contendo informações sobre: sexo, faixa etária, titulação, área de formação, atuação, exercício de outra atividade além da docência e qual a atividade exercida; Parte II - apresentação de vinte questões fechadas, a fim de medir o grau de importância, baseado na Escala Likert de cinco pontos, nas dimensões: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais; Parte III e IV, contendo quatro questões abertas relacionadas à atuação dos docentes, assim propostas:

- 1- O que motivou você, um profissional formado no curso de Direito, a ingressar na docência universitária dos cursos Jurídicos?
- 2- Como você, enquanto docente universitário, formado em Direito e atuante no curso de Direito, trabalha o ensino jurídico, considerando os aspectos: formação docente, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais?

- 3- Pense em alguns fatos importantes, que você considerou como muito bons, ocorridos em sua prática docente, em sala de aula. A que você atribui esses fatos positivos, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?
- 4- Pense em alguns fatos igualmente importantes, mas que você considerou como não muito bons, ocorridos em sua prática docente, em sala de aula. A que você atribui esses fatos, não muito bons, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?

Na condição de sujeitos potenciais participantes desta pesquisa, estão todos os professores, bacharéis em Direito, que exercem a docência nos cursos jurídicos ofertados no Estado do Amapá.

A tese será apresentada em quatro capítulos. O primeiro deles, intitulado “Docência Universitária e o Professor da Educação Jurídica”, objetivará descrever algumas considerações iniciais sobre a história e atualidades da docência no ensino superior; os aspectos do docente em Direito no contexto da educação jurídica atual e da chamada “crise” no ensino jurídico, bem como sua regulação e novos atores no cenário jus-educacional.

O segundo capítulo abordará “A Prática Pedagógica na Docência Universitária”, incluindo seus principais conceitos e o que se espera do professor na contemporaneidade. Nosso objetivo é, ainda, transitar pelas categorias consideradas de efeito na discussão da prática pedagógica, divididas nas dimensões: formação profissional; processos de ensino-aprendizagem; saberes docentes e relações interpessoais. No último subitem, relacionaremos as categorias analisadas especificamente com a docência jurídica, a fim de apontar semelhanças ou diferenças com o perfil geral.

O capítulo terceiro será dedicado ao “Percurso Metodológico”. Nele, apresentaremos o caminho percorrido nesta investigação, incluídos: o local da pesquisa; os sujeitos participantes; a abordagem de análise e interpretação dos resultados; o questionário como instrumento escolhido e aplicado e; a sequência de procedimentos utilizados.

O quarto e último capítulo, intitulado “As Concepções dos Professores dos Cursos de Direito sobre a sua Prática Pedagógica - Resultados e Discussão”, busca expor os resultados encontrados bem como analisá-los e discuti-los à luz do referencial apresentado e dos possíveis novos achados.

Finalizaremos com as nossas considerações sobre o que foi possível constatar sobre as concepções docentes de prática pedagógica no Direito, sugerindo ações propositivas para o desenvolvimento docente, tanto no campo regulatório quanto no institucional.

Assim como a expressiva parte da literatura, também reconhecemos a docência no ensino superior como uma atividade complexa. Requer-se um profissional conhecedor do seu campo de estudos, de saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica e com uma dimensão relacional muito presente. Em virtude disso, acreditamos que pesquisar a própria prática significa confirmar algumas hipóteses e, ao mesmo tempo, descobrir novas tendências, o que permite rever nossa atuação como professor e como sujeito capaz de promover transformações educacionais e sociais relevantes.

Logo, é na direção da busca pela qualidade da educação e consequente avanço da sociedade que nos propomos pesquisar a docência jurídica e suas concepções de prática pedagógica, mormente em um Estado onde a história do ensino superior é recente, pressupondo um quadro docente jovem e, quiçá, aberto à reconfiguração da educação jurídica no século XXI.

CAPITULO 1

A DOCENCIA UNIVERSITÁRIA E O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

A docência universitária contemporânea vem ao longo das duas últimas décadas sofrendo modificações em diversos aspectos. Pesquisas na atualidade têm discutido questões como a formação profissional docente, os saberes inerentes à prática no magistério superior, os novos modelos de ensino-aprendizagem e a importância da dimensão relacional na educação. Convive-se hoje num espaço diversificado e de identidades profissionais múltiplas no ensino superior, onde há professores que ingressaram na carreira com uma perspectiva de seguir a docência com exclusividade e, docentes que ainda veem o magistério como filantropia ou atividade secundária.

Neste ambiente, estão incluídos os professores da educação jurídica os quais, pelo contexto histórico – dogmático e positivista - e peculiaridade elitizada do curso, possuem características próprias.

Assim, diante desta realidade universitária multifacetada, abordaremos no primeiro capítulo do trabalho, a docência numa perspectiva histórica e contemporânea, bem como o magistério em Direito no contexto evolutivo da educação jurídica.

1.1. A docência universitária: aspectos gerais

As transformações humanas identificadas na Europa nos campos econômico, produtivo e cultural entre os anos de 1100 e 1200, além do desenvolvimento das ciências ligadas à Filosofia, Medicina, Teologia e do Direito deram origem às universidades autônomas. Antes, as instituições existentes eram financiadas pela Igreja e, portanto, deveriam seguir a trajetória das escolas eclesiásticas (CHARLE E VERGUER, 1996).

Sem olvidar da herança das primeiras aglomerações humanas em torno de ideais intelectuais na Antiguidade, as primeiras universidades que o estudo histórico noticia foram as de Bolonha, Paris e Oxford, no século XIII, seguida da Universidade de Medicina de Montpellier. São os antigos professores dos *collegia* e seminaristas que vão desligar a Igreja do desenvolvimento das ciências e fomentar o surgimento do ensino laico (BITTAR, 2006).

Guadilla (2008) conta a história dos professores universitários considerando alguns consensos e contradições, mudanças e continuidades. O consenso é que os professores são a “alma” ou o “coração” do ensino superior, pois estes existiam mesmo antes da existência das universidades. Outro elemento caracterizador é a necessidade de um título que, desde as universidades europeias era adquirido após um exame público analisado por seus pares. Não obstante, alguns assumiam este cargo pelo prestígio da carreira.

Quanto aos salários não havia consenso. Nas primeiras universidades privadas os professores eram pagos pelos estudantes, como a de Paris e Bolonha. Em outras, de cunho religioso, os professores recebiam somente regalias, pois a Igreja entendia que a ciência era um dom de Deus e seu ensino não podia ter retribuição financeira. A partir do século XIV, as cidades passaram a se responsabilizar pelos salários dos professores (GUADILLA, 2008).

Entre os séculos XV e XVI, afirma Guadilla (2008), a comunidade de professores universitários passa ter um caráter mais corporativo e surge também um pequeno núcleo de professores fixos, cuja característica era: quanto maior a cátedra maior os postos ocupados nas cerimônias universitárias. No decorrer dos séculos XVII a XIX as reformas orientadas pelo Estado ora enfraqueceram ora diversificaram a profissão docente. Enquanto em alguns países suas funções aumentavam e eram reconhecidas, como na Universidade de Berlim – que formou grande parte dos professores norte-americanos - em outros, a função ficava adstrita ao ensino, como a espanhola.

A partir do século XX as funções docentes passaram a expandir-se cada vez mais, sendo esse período conhecido como “revolução acadêmica”. A importância dos professores universitários gerou identidade própria com associações que proliferaram pelo mundo, “constituindo uma unidade na diversidade” (GUADILLA, 2008, p. 07). Essa diversidade apresenta-se até nossos dias em diversos aspectos: *status*, exclusividade à docência, habilidades, retribuição financeira, etc.

No Brasil, a história do ensino superior não é tão antiga como em outros lugares do mundo. No século XIX dá-se início à oferta das graduações em Medicina e Direito, mais como uma necessidade do Império do que como *locus* de desenvolvimento do saber. O objetivo do surgimento das primeiras Escolas Régias Superiores era a profissionalização, por meio de um ensino onde o professor sabe e conhece e o aluno não sabe e não conhece (MASETTO, 1998).

Esses foram os primeiros professores universitários brasileiros, antecidos por algumas pessoas formadas na Europa, que lá se diplomaram antes da existência dos cursos superiores no Brasil. A maioria dos docentes eram bacharéis de carreira convidados a dar

aulas. Afirma Masetto (1998, p. 11) que “as faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles”. Essa identidade docente, ou a falta dela, perdura em nosso país em pleno século XXI⁵.

Se é verdade que em alguns momentos da história do Brasil, o professor universitário teve seu *status* valorizado⁶, talvez mais como profissional-professor do que como professor-profissional, também é verdade que essa valorização não repercute em estruturação e solidificação da carreira docente. O ideário social em relacionar o magistério no ensino superior ao intelectualismo elevado que, na antiguidade estava ligado à Igreja e posteriormente às camadas sociais privilegiadas, aponta para uma estima, de acordo com Holmes (2008), que se confundia com a estima social de onde provinham. Portanto, o prestígio não era do professor e sim do grupo social do qual fazia parte.

Em grande parte das sociedades industriais, o resultado do descolamento da atividade de professor do bacharelismo ocorreu graças a: uma legislação específica; uma sistematização das funções do seu trabalho; associação coletiva e; mecanismos de qualificação mínima. Isso gerou uma valorização elevada do professor universitário em função da realização dos imperativos de reprodução da sociedade. No entanto, no Brasil, não houve essa correspondência (HOLMES, 2008).

Mormente se verifique alguma estima social do professor universitário até 1970, na década seguinte, assevera que “essa profissão parece ter gradativamente decaído”. E isso aconteceu pelas condições peculiares da integração social brasileira que não valorizou a importância do professor como reprodutor da sociedade global e pela peculiar maneira de julgamento de mérito ligada a poder social e financeiro, secundarizando as esferas de formação, dentre elas a educação pública (HOLMES, 2008, p. 06).

Puentes e Aquino (2009, p. 114) enfatizam que o professor está no centro do trabalho na universidade. Cabe a ele “a responsabilidade de planejar, organizar, dirigir, executar e controlar os processos de ensino-aprendizagem-pesquisa” e, acrescentamos, a gestão ampla do sistema superior de ensino.

⁵ Masetto (1998) indica a década de 1970 como período de transição dessa realidade. Entretanto, entendemos que esse modelo de ingresso na docência permanece até nossos dias, em especial nas regiões Norte e Nordeste, onde o número de mestres e doutores é muito menor do que os pós-graduados das demais regiões brasileiras.

⁶ Holmes (2008) cita a década de 1970, Ludke e Boing (2004) citam cerca de 30 a 40 anos atrás e Morosini (2000) cita o momento anterior à expansão do ensino superior.

A reconceitualização da docência superior apresenta-se, neste início do século XXI, como consequência de um movimento que reconfigurou a sociedade e segue alterando o modelo universitário atual, pois inadequado para os novos tempos (RAMOS, 2010).

A “era da supercomplexidade”, segundo Barnett *apud* Ramos (2010, p. 30) recomenda que a reconfiguração da universidade tenha por base a busca da “interdisciplinaridade crítica, da reflexão coletiva, do movimento das fronteiras, do compromisso participativo, da tolerância comunicativa”. Como resultado pressupõe-se um movimento que estabelece novos saberes e fazeres para o docente do ensino superior.

As práticas na docência universitária, antes menosprezadas, hoje são objeto de investigação. A dimensão didático-pedagógica, antes fora do debate, atualmente tem espaço de destaque nas exigências para uma educação superior de qualidade. A aceitação de um professor vocacionado, é superada pelo movimento da profissionalidade docente. A distância entre aluno e professor que, no passado, apresentava-se como necessária, no sistema atual é desaconselhada.

Temos, dessa forma, novos contornos culturais, históricos e sociais para o ensino superior e para o docente que nele atua. O momento parece ser de transição das racionalidades técnicas para as humanidades. E, para Almeida (2012, p. 72) esse “novo contexto esvaziou o sentido da função do professor como transmissor de conhecimentos [...] a futura atuação requer desconstruir a experiência vivida e organizar outras referências para a prática docente”.

E, nesse momento de reorganização de referências para a prática docente, também está incluída a docência em Direito. Não obstante o modelo de professor que ainda prevalece nos cursos jurídicos, sem formação pedagógica, cujo regime de trabalho é horista ou dedicado parcialmente ao ensino, que tem no exercício docente uma segunda opção de atividade profissional, podemos falar em transição principalmente por causa das pressões para profissionalização da docência.

Segundo Almeida (2012) a profissionalização da docência em Direito é impulsionada pela expansão do ensino jurídico que gera demanda por novos docentes, pela regulação e exigência de titulação acadêmica (pós-graduação *stricto sensu*) e maior dedicação à docência. Dessa forma,

aqueles agentes cuja experiência profissional os capacitava para o magistério do Direito, na vigência do paradigma até então dominante da docência no ensino jurídico, tenderão, nesta fase de possível transição de modelos de docência, a opor a superioridade alegada de seus capitais profissionais à suposta primazia do conhecimento acadêmico adquirido pelos docentes profissionais em seus programas de pós-graduação. (ALMEIDA, 2012, p. 55).

Assim, é nessa conjuntura de suposta transição de docência no âmbito dos cursos de Direito que apresentaremos, a seguir, os aspectos históricos e contemporâneos da educação jurídica e dos professores que atuaram e atuam nestes cursos.

1.2. A educação jurídica

1.2.1 A crise e sua repercussão

A educação jurídica brasileira é objeto de muito estudo e crítica, principalmente devido à preocupação com a formação dos bacharéis em direito, os quais atualmente surgem na mídia nacional em função do alto índice de reprovação no Exame de Ordem (prova que avalia o bacharel em direito que pretende advogar). De fato, no ano de 2010 em um dos exames, a percentagem de reprovação alcançou 88%, com participação de 106.855 formandos e bacharéis em direito (MELLO FILHO, 2011).

Melo Filho (2011) afirma que a realidade jus-educacional no Brasil alcançou números alarmantes e que a quantidade supera a qualidade em todos os níveis. Ele apresenta o seguinte cenário: atualmente temos no país 1.210 cursos de Direito – há pouco mais de uma década eram 280 cursos - com 87.523 formandos por ano. Hoje, são 694.731 acadêmicos, correspondendo a 10,9% do total de estudantes de todo ensino superior. Para uma análise mais acurada, o autor descreve um quadro comparativo onde na China, que possui aproximadamente 1 bilhão e 300 milhões de habitantes, há 987 cursos e, nos Estados Unidos, um total de 201 instituições.

Nesse sentido, evidencia-se o fracasso da educação jurídica que se revela pela falta de infraestrutura das instituições, docentes mal qualificados e pouco valorizados, seleção falseada para o ingresso no ensino superior, fiscalização pública limitada e metodologias de ensino obsoletas. É por conta dessas evidências que outros atores sociais, que não só o Estado, passaram a surgir no contexto dos cursos jurídicos, como será tratado adiante.

As bases da metodologia do ensino jurídico dogmático e positivista tem origem no século X e XI na Itália, quando juízes professores das universidades, com base no Código de Justiniano, repassavam aos alunos em forma de memorização e transmissão oral os princípios legais da época. Essa prática foi recorrente por séculos quando, alguns países como Estados

Unidos e Alemanha introduziram, em 1870, o espírito científico no ensino do Direito, baseado principalmente na análise prática da jurisprudência em questões específicas (CLOSS, 2008).

Apesar da existência desse modelo, a metodologia brasileira foi espelhada e, até hoje mantida, nas universidades européias, em especial a de Coimbra, caracterizada pela abordagem enciclopédica, sem desenvolvimento das habilidades inerentes à profissão (CLOSS, 2008).

De acordo com Nunes (2009, p. 5), “o modelo estabelecido nas faculdades de Direito é arbitrário e sem nenhum sentido científico nem pedagógico”. Além de não se fazer ciência nem se ensinar a conhecer, ele foi estabelecido há décadas sem ser modificado, como um “pacote” pronto e acabado.

Observa Carlini (2008) que um país com mais de mil cursos de Direito espalhados por todas as regiões deveria ter uma população mais ativa politicamente, uma vez que se pressupõe uma formação com bases cognitivas prontas para o debate. Mas essa não é a realidade brasileira e, uma das hipóteses trazidas pela autora é a deficiência do ensino.

Pôrto (2003, p. 30) caracteriza a ciência jurídica pela descontextualização, pelo dogmatismo e pela unidisciplinaridade. Ao explicar a dimensão de cada uma das características afirma que o ensino é

descontextualizado, pois nega o pluralismo jurídico. Considerando que o poder existe na sociedade sob diferentes formas, acaba estruturando as relações entre os homens e criando uma pluralidade de contextos jurídicos. O ensino jurídico, entretanto, funda-se na noção de que o poder só existe numa forma específica – a forma estatal – e, conseqüentemente, só há um legítimo contexto produtor do direito[...] Assim, sendo apenas um o contexto reconhecido, não cabe nem mesmo questioná-lo. Dessa forma, os bacharéis aprendem apenas a reproduzir o já existente, não se preparando para novas demandas sociais, já que não reconhecem nelas o direito.

dogmático porque os juristas possuem o poder de dar forma própria – ou forma jurídica – às questões da vida. Essa práxis cria um ambiente profissional distante da realidade cotidiana do homem comum, que não tem acesso ao campo jurídico. A tradução dos conflitos da vida para o campo do direito, empreitada pelos juristas, constitui-se numa forma de assegurar a mistificação do direito.

unidisciplinar porque significa a fragmentação do objeto que se dá a conhecer no processo de ensino e aprendizagem. O aluno, desta forma, não se reconhece no objeto de estudo, pois os saberes e a realidade de que já dispõe, não dialogam com esse novo objeto de estudo, que é o Direito.

Essas características demonstram o descompasso entre as escolas de Direito e a universidade contemporânea que está em busca da flexibilidade, transdisciplinaridade, multiculturalismo e, ensino e pesquisa contextualizados com o binômio necessidade/realidade social.

Interessante a discussão promovida por Nunes (2009) quanto ao modelo de ensino jurídico, chamado pelo autor de “ensino ficcional”. Ele explica que o Direito surge a partir de

um conjunto de normas criadas pela produção legislativa, o que o coloca até então, num grau de abstração. Portanto, assim como os alunos do curso de medicina ou de geografia devem reconhecer que um boneco ou um mapa a ser estudado não representam um ser humano ou o território propriamente dito, o aluno do curso de direito deve reconhecer o sistema jurídico como uma construção abstrata e não como a própria realidade, com fim em si mesmo.

Infelizmente não é o que ocorre. De fato, nas escolas de Direito estudam-se os textos legais sem a relação direta com o contexto que os rodeia. O comprometimento de que a norma, ou toda processualística por ela criada, só existem para dirimir os conflitos ao aplicá-la ao caso concreto é substituído pela leitura fria e descontextualizada da lei.

Pereira (2003) classifica as condições para desenvolver o ensino na perspectiva da pós-modernidade considerando pontos como: a flexibilidade curricular; a multiplicidade de métodos de abordagem dos problemas; a construção reflexiva das ideias; a contextualização dos problemas, dentre outras. Tais condições refletem exatamente a posição antagônica dos cursos jurídicos que, possuem currículos rígidos; método único de abordagem dos problemas; constatação e não reflexão das ideias e, descontextualização do aprendizado em sala de aula com a realidade.

Observa Aguiar (2004, p. 11) que a tendência dos que refletem sobre o ensino e a pesquisa jurídica deve ser a de “indicar o caminho da politização, da totalização, da multidisciplinaridade e da ética como necessários para a formação de operadores jurídicos, criadores do direito e teóricos transformadores”.

Portanto, devemos entender que assim como o ser social e cultural transforma-se, renova-se, adequa-se, é inevitável que a ciência e o ensino jurídico também percorram um caminho inovador e problematizador. As características repetitivas praticadas nas escolas de Direito precisam ser superadas dando lugar a elementos dinâmicos os quais, de acordo com Aguiar (2004), traduzem-se em atitudes, condutas e habilidades.

Essa transformação deve ocorrer tendo como ponto de partida duas metas apresentadas por Lima (2011) quando interpreta os relatórios da UNESCO para a educação no século XXI, que são, dentre outras: a valorização de métodos ativos e a diferenciação pedagógica. Essas metas só se desenvolverão com a evolução das bases epistemológicas nas ciências sociais aplicadas, ou seja, precisarão “retornar às questões orgânicas” (p. 73) no âmbito da educação.

Fagundes (2006, p. 66) enfatiza: “vive-se uma grave crise do ensino jurídico”, mas,

os taoistas afirmam que a crise, antes de ser um empecilho, é a oportunidade de mudança. A crise é inerente à vida e às instituições. A incerteza rege a vida. A crise não é apenas do ensino jurídico [...] Em todas as áreas do conhecimento, vê-se um profissional hiperespecializado, que perdeu a visão do todo e não consegue estabelecer um elo entre os saberes [...] Que lições temos que tirar da crise? Todas.

A partir das dificuldades, podemos construir novos modelos provisórios. A dificuldade move o mundo. Há necessidade das conquistas serem antecedidas por processos que são fundamentais para que sejam valorizadas” (p. 66 e 67).

Toda crise evidenciada acima influenciou a participação de alguns novos atores no cenário da educação jurídica, tanto no tocante à avaliação dos cursos, como no implemento de regulamentação para melhoria da qualidade do ensino. Dentre eles, podemos citar, a Associação Brasileira de Ensino do Direito - ABEDi⁷, o Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito – CONPEDI⁸ e, o principal deles, a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, do qual falaremos a seguir.

1.2.2 Evolução dos instrumentos legais e cenário atual: MEC e OAB

O bacharelado em Direito representa, juntamente com o curso de Medicina, a origem do ensino superior no Brasil no Século XIX. Em 1827, criavam-se os cursos de Direito em São Paulo e Olinda⁹. Antes desse período, os jovens brasileiros seguiam até a Europa para alcançar o intento de se graduar. Venâncio Filho (2004, p.08) ensina que, “no século XVI formaram-se, em Coimbra, treze brasileiros; no século XVII, trezentos e cinquenta e quatro; no século XVIII, mil setecentos e cinquenta e dois, e de 1781 a 1822 ali estudaram trezentos e trinta e nove brasileiros”.

Esses bacharéis formavam a elite no Brasil e almejam não conhecer e aprofundar o estudo da ciência jurídica, mas, ocupar os cargos administrativos e unir-se ao grupo preparado para assumir o poder, num contexto pré-independência nacional. A formação em Direito era sinônimo de *status* social o que representava a possibilidade de ascensão não só profissional, mas também pessoal.

A história das diretrizes do curso de Direito no Brasil não demonstra preocupação de aperfeiçoamento no decorrer dos séculos XIX e XX. Com a introdução dos cursos jurídicos

⁷ A Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi) criada em 2001, reúne os professores e professoras dos cursos jurídicos do Brasil com o objetivo de debater os problemas e propor soluções para uma educação superior em direito à altura dos desafios políticos, econômicos, sociais e culturais brasileiros (Disponível em: <http://www.abedi.org/?cat=3>. Acesso em 11/04/2012).

⁸ O CONPEDI é uma associação, sem fins lucrativos, criada em 1992, para promover a discussão e o desenvolvimento da pós-graduação em Direito no país. Ela promove eventos para desenvolver o ensino e a pesquisa jurídica.

⁹ As aulas em São Paulo eram ministradas no convento São Francisco e em Olinda no mosteiro São Bento. Em 1854 o curso de Direito de Olinda foi transferido para Recife.

no país, o império determinava a inclusão do Direito Natural e Direito Público Eclesiástico em sua matriz curricular, com alterações somente em 1854, com o acréscimo do Direito Romano e Direito Administrativo. Após, houve uma modificação em 1885 (Reforma Franco de Sá) nos cursos jurídicos, subdividindo-o em Ciências Jurídicas e Ciências Sociais. Em 1890 a cadeira de Direito Eclesiástico foi extinta e surgiram as disciplinas História do Direito, Legislação Comparada sobre Direito Privado e Filosofia (CARNEIRO, 2011).

Surge em 1891, a Reforma Benjamin Constant que implementou a liberdade e laicidade no ensino, além de nova divisão no curso, distribuindo-o em Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Notariado e, ainda, a abertura da oferta de cursos superiores para faculdades livres, particulares ou estaduais.

É criada então, na Bahia, a primeira Faculdade Livre do Brasil, seguida pelas faculdades do Rio de Janeiro (1891), Rio Grande do Sul (1900), Pará (1902), Ceará (1903), Amazonas (1909) Paraná (1912) e Maranhão (1918), quebrando a hegemonia Recife/São Paulo como formadores de bacharéis em Direito (CARNEIRO, 2011; WOLKMER, 2007).

Somente em 1962, ocorre nova modificação a partir do parecer 215 do Conselho Federal de Educação estabelecendo um currículo mínimo para os cursos de Direito, ratificado posteriormente pela Resolução nº 3/1972 que manteve o currículo mínimo, mas alterou de cinco para quatro a sete anos o tempo de duração do curso (CARNEIRO, 2011; BRANCO, 2008).

Após a nomeação de algumas comissões pelo Ministério da Educação – MEC, com o auxílio de especialistas da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, para avaliar o ensino jurídico no país nas décadas de 1980 e 1990, foi aprovada a Portaria nº 1.886/1994, cujo texto delineava as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito a partir de então.

A literatura é pacífica em destacar este instrumento legal como marco para a educação em Direito no Brasil. Fagundez (2006) declara que a Portaria n. 1.886/1994 provocou uma profunda alteração na cultura do ensino jurídico entre 1994 e 1997, pois estabeleceu a necessidade da realização de uma monografia no final do curso, incentivando a pesquisa; a efetivação dos estágios profissionais; um currículo mais regionalizado e interdisciplinar, superando o modelo único; relevou a importância do projeto pedagógico do curso; adotou uma política de avaliação interna e externa; destacou o acervo bibliográfico e; a adoção das atividades complementares.

A partir de 1990, especialmente em 1994, a OAB, baseada no art. 54, XV, do seu Estatuto (lei. nº. 8.906/94) passou a participar mais ativamente da fiscalização dos cursos de Direito no país. O art. 54 prescreve que compete à OAB: “colaborar com o aperfeiçoamento

dos cursos jurídicos e, opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos”. A legislação então possibilitou à OAB opinar nos procedimentos administrativos que estabeleciam a autorização, reconhecimento e renovação destes cursos baseado no Estatuto da Advocacia e no Decreto n. 3.860/2001 e, ainda, nas Instruções Normativas da Comissão Nacional de Ensino Jurídico (CNEJ) – hoje Comissão de Educação Jurídica¹⁰ (CEJ) - da OAB n.ºs. 1/1997, 2/1997, 3/1997, 5/2003 (FAGUNDEZ, 2006).

A parceria MEC/OAB que objetivava a busca pela qualidade na educação jurídica, apresentou certo descompasso quando, na última década, contabilizou-se um aumento de 300% no número de autorizações de novos cursos, tendo a OAB opinado contrariamente em 86% dos processos (MELLO FILHO, 2011).

Em 2004, Carneiro (2011) enfatiza que depois de variados projetos e propostas, aliados às discussões, congressos e demais iniciativas de órgãos envolvidos no setor educacional, foi aprovada a Resolução n. 9 da Câmara Nacional de Ensino/Conselho de Ensino Superior - CNE/CES, que trouxe em seu bojo as vigentes diretrizes curriculares para o curso de Direito (QUADRO 1).

¹⁰ A expressão “educação jurídica” surgiu a partir de discussões em seminários nacionais propostos pelo Conselho Federal da OAB. A denominação ganhou força e está substituindo aos poucos o termo “ensino jurídico”. Feitosa Neto (2009, p. 27) defende a expressão explicando que relacionar as “questões didáticas, metodológicas, do papel do professor em sala de aula, das diversas formas de aprendizagem, do Direito como ferramenta para o exercício da cidadania, da avaliação, da interdisciplinaridade, da pós-graduação à designação “ensino” é um crime contra a educação”. Portanto, o termo “educação jurídica” melhor representaria a dinâmica na qual orbita a ciência do Direito.

Quadro 1 - Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito - Resolução n. 9 da Câmara Nacional de Ensino/Conselho de Ensino Superior - CNE/CES

DURAÇÃO	3700 horas/relógio.
PROJETO PEDAGÓGICO	Obrigatório, com abrangência e elementos estruturais expressamente definidos.
PERFIL DO GRADUANDO	Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.
EIXO DE FORMAÇÃO FUNDAMENTAL	Economia; Sociologia; Filosofia; Ciência Política; Ética; Antropologia; História e Psicologia.
EIXO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; Direito Constitucional; Direito Administrativo; Direito Tributário; Direito Penal; Direito Civil; Direito Empresarial; Direito do Trabalho; Direito Internacional; Direito Processual.
EIXO DE FORMAÇÃO PRÁTICA	Prática Jurídica obrigatória no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), podendo em parte ser realizado mediante convênios, sendo obrigatória a supervisão.
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)	Obrigatório
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Obrigatória

Fonte: Resolução 9/2004 adaptado pela autora.

As Diretrizes curriculares em vigor atualmente para o curso de Direito (Resolução 9/2004) não trouxeram tantos avanços quanto à de 1994, mas incluíram termos, perfis e objetivos que tentam superar o positivismo e relacionar o estudo do Direito com a sociedade. Fala-se em formação humanística para o perfil do aluno e requer como objetivo do curso um ensino contextualizado geográfica e socialmente.

Paradoxalmente, os avanços trazidos pela regulação da educação jurídica no país não restringiram o aumento no número de cursos. Segundo alguns críticos, especialmente a Ordem dos Advogados do Brasil, a ampliação agravou a má qualidade e a crise no ensino jurídico, comprovados pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações propostas pelo próprio MEC (ENADE) quanto pela OAB (Exames de Ordem).

O cenário de contrastes entre o crescente número de cursos e os resultados negativos das avaliações acentuou as divergências entre ambas as instituições – MEC e OAB - que passaram a estabelecer critérios diferenciados quando da autorização e/ou reconhecimento dos cursos de Direito, a exemplo do requisito de satisfação da “necessidade social” que, segundo a OAB, mantém-se atenta nessa análise, não sendo atendida pelo Ministério da Educação (FEITOSA NETO, 2006).

A Nota Técnica de 1º de junho de 2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP reformulou os Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação em Direito, utilizado para subsidiar os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos avaliados. Este novo Instrumento incluiu a modalidade do bacharelado em Direito a distância. A repercussão da oferta dos cursos jurídicos nesta modalidade recebeu críticas severas da OAB¹¹ e da ABEDI, que reafirmaram a certeza de retrocesso na qualidade da educação jurídica considerando a iniciativa do MEC.

Vale destacar um parêntese no que se refere às avaliações a que se submetem os acadêmicos e bacharéis em Direito, seja como requisito para se formarem (ENADE) ou para iniciar a carreira advocatícia (Exame da OAB). Em ambos os exames, nos parece, há uma contradição entre o que regulamenta a lei ou o que se propõe como inovação na educação jurídica e os testes avaliativos que ainda optam pela memorização de conteúdos e modelos unificados. A despeito da importância das avaliações para impor qualidade à educação, o sistema que se apresenta em nada incentiva novas formas de ensino ou de aprendizagem. Essa discussão já é corrente nas comissões da OAB com perspectivas de reformulação das provas por ela elaboradas.

Em pesquisa recente, Tagliavini *et al* (2010) criticam, com fundamentação metodológica rígida e baseada na Taxonomia de Bloom, o Exame de Ordem. Segundo o estudo, 75,75% da prova aplicada pela OAB, enfatizam a memorização das normas, 13, 75%

¹¹ O presidente nacional da Ordem dos Advogados do Brasil, Ophir Cavalcante, classificou de "desastre" a nova regulamentação do ensino jurídico no País baixada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação, por meio de Nota Técnica. Estas regras, segundo o presidente, pioram significativamente a qualidade do ensino jurídico. Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/22779/ophir-regras-do-mec-sao-desastrosas-para-ensino-juridico-e-oab-ira-a-justica>. Acesso em 29-10-2012.

da doutrina e 1% exige conhecimento jurisprudencial. Em somente 5,75% das questões há exigência de análise. A hipótese ainda, é que este mesmo modelo é extensivo aos concursos públicos. Segundo o autor o objetivo das seleções é de excluir e não avaliar. Enfim, são meios inadequados para aferir quem são os melhores, pelo menos quanto à capacidade de raciocínio, de crítica, de análise.

Cotrin (2008, p. 116-117) corrobora com a hipótese acima e diz que “o fenômeno constatado no Exame de Ordem se repete nas provas aplicadas nos concursos públicos de ingresso nas carreiras jurídicas públicas (Advocacia, Magistratura, Promotoria)[...] esmerando-se na apuração da capacidade de memorização de textos legais”. Sua pesquisa revelou que nos concursos para Procurador Federal, entre 2002 e 2004, 48% das provas exigiam uma capacidade extraordinária de conhecimento do texto da lei.

Diante deste panorama contraditório, em que se propõe uma nova educação jurídica, baseada na autonomia do aluno e na sua capacidade criativa de soluções para os conflitos do mundo e, as avaliações externas, que mantêm o normativismo-positivista exigindo memorizar a lei como objeto único do Direito, como é possível avançar nos processos de ensino-aprendizagem jurídicos? Neste jogo de forças as influências ocupam espaços inadequados. Ao invés da educação em direito influenciar os exames, hoje, são eles que indicam o paradigma a ser seguido.

Depreende-se então, avanços e retrocessos quando analisamos a educação jurídica no Brasil. De um lado a regulamentação do sistema jus-educacional e a preocupação com a qualidade não só adstrita ao Estado – MEC, mas a outras instituições que influenciam e fiscalizam a oferta dessa graduação, a exemplo da OAB – não obstante entendermos que sua postura deveria ser menos avaliativa e mais propositiva, para evitar que os cursos de Direito tornem-se cursinhos preparatórios para Exame de Ordem; e de outro lado a política de expansão dos bacharelados em Direito, sem que o Estado ofereça estrutura, fiscalização e pessoal docente qualificado.

Nessa esteira de regulamentação da educação jurídica, também o professor teve seu *status* modificado. Flores (2006, p. 88) evidencia que “passou-se a exigir do professor mais do que a simples condição de conhecer o direito ou de ser um profissional de sucesso. A esses fatores, agregou-se outra exigência indispensável – a de saber ensinar.” Ele diz ainda que

a titulação, o continuo aperfeiçoamento e a produção científica, passaram a ser parâmetro de exigência para o corpo docente. De outra parte, o comprometimento do professor com o curso passa a ser cada vez mais efetivo, à medida que regimes de trabalho em tempo parcial ou integral passam a substituir o tradicional horista, cuja tendência é subsistir apenas em situações especiais (p. 88).

É do novo e antigo professor de Direito, ambos convivendo no mesmo espaço, que analisaremos a seguir.

1.3 O professor do Curso de Direito

Nas palavras de Ribeiro Junior (2001, p. 22) “ontem, como hoje, o ensino de Direito nada mais faz do que acumular informações [...] onde o docente também não se diferencia muito dos professores do século XIX, mantendo o tradicional processo didático-pedagógico, calcado no paradigma positivista e baseado na arte da exposição”.

Autores que analisam a educação jurídica discutem a problemática da crise metodológica, cujas origens desembocam num de seus principais protagonistas: o professor. Não são poucas as características que lhe são taxadas. Bittar (2006, p. 157) cita algumas: falta de didática no ensino; escasso preparo metodológico; desconhecimento da legislação que rege o setor; pouco compromisso educacional; distante compreensão da lógica educacional; deficiente preparo psicológico no trato com os alunos; insatisfatória visão do Direito como sistema; indisciplina no cumprimento das regras regimentais da instituição a que se vincula; escasso compromisso com os planos de ensino; inabilidade para formulação de projetos pedagógicos.

Apesar das críticas à figura do professor de direito, a produção científica¹² em relação à prática da docência jurídica acusa uma preocupação investigativa pouco atualizada e distante do seu campo de ação: as instituições e a sala de aula. Torres (2006), Souza (2006), Fornari (2007), Furtado (2007) e Oliveira (2010) apresentaram estudos recentes sobre o tema, originados em sua maioria, de pós-graduações na área educacional¹³.

Oliveira (2010) propôs-se identificar a formação pedagógica dos professores de Direito, através do que a autora chama de seus “cursos formadores”: os mestrados e doutorados. Dos 62 programas de pós-graduação em Direito no Brasil: nenhum apresenta linhas de pesquisa ligadas à educação; somente 06 apresentam projetos de pesquisa com enfoque no ensino; 15 produziram teses e dissertações sobre o ensino superior; 41 declaram

¹² Pesquisa de teses e dissertações realizada no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES. Acesso em: 02-09-2012.

¹³ Dentre a bibliografia indicada, três são dissertações de mestrado em Educação; uma é tese de doutorado em Educação e somente uma é dissertação de mestrado em Direito.

em seus objetivos a formação de professores, mas só 34 oferecem disciplinas pedagógicas com carga horária variada. Em relação às disciplinas pedagógicas apenas 03 possuem professores doutores em Educação que ministram Metodologia do Ensino Superior. E, conclui a pesquisadora, afirmando que a formação de professores para o magistério jurídico carece de atenção e investimento.

O “estado da arte” nos apresentou semelhanças quanto à posição da docência jurídica. Os resultados caracterizaram o professor dos cursos de Direito sem identidade docente e com práticas indefinidas, sem a mediação pedagógica. As pesquisas apresentaram também em comum, um caráter propositivo, no sentido de repensar e alterar os saberes, a formação e as práticas no magistério jurídico.

Estas são qualificações que seguem a docência jurídica há quase dois séculos, se considerarmos os primeiros professores exercendo sua atividade em 1827. Desse modo, no cenário onde se confirma pacífica a crise no Direito, acreditamos importante descobrir, relacionar e discutir quem eram os professores destes cursos e acompanhar sua evolução até nossos dias.

Para entender este caminho é necessário descortinar o momento histórico pelo qual passava o Brasil no final do século XIX, quando foram ofertados os primeiros cursos jurídicos. O seu objetivo era formar um grupo responsável por suceder a dominação colonizadora, distribuindo os novos bacharéis em cargos político-administrativos decisivos para a manutenção desses interesses.

Depreende-se que os primeiros professores dos cursos jurídicos no Brasil foram aqueles formados na Europa, principalmente em Portugal, trazendo de lá todas as características conteudistas e metodológicas daquela época e daquele local. Wolkmer (2008, p. 126) diz que os bacharéis possuíam alguns traços particulares e inconfundíveis pois

ninguém melhor do que eles para usar e abusar do uso incontinente do palavreado pomposo, sofisticado e ritualístico. Não se pode deixar de chamar atenção para o divórcio entre os reclamos mais imediatos das camadas populares do campo e das cidades e o proselitismo acrítico dos profissionais da lei que, valendo-se de um intelectualismo alienígena, inspirado em princípios advindos da cultura inglesa, francesa ou alemã, ocultavam, sob o manto da neutralidade e da moderação política, a institucionalidade de um espaço marcado por privilégios econômicos e profundas desigualdades sociais.

Rodrigues (1988, p. 18) descreve os chamados “Lentes”, (designação para os professores de escolas superiores ou secundárias, responsáveis por transmitir o conhecimento na época) como pessoas de difícil acesso. Salienta o autor que eles “viviam num círculo

fechado, avessos às influências externas, extremamente ciosos de suas prerrogativas, que exaltavam de uma forma quase doentia, esquecendo de reconhecer os méritos dos que não pertenciam àquele círculo”. Sua característica era a autoridade e os saberes incontestáveis, por imitação ao modelo de professor da Universidade de Coimbra.

A lei de 11 de agosto de 1827, que criou os cursos de Direito no Brasil, escrita em onze artigos, delimitou quatro deles à competência e exigência para ser escolhido “Lente” (professor) e ainda, à retribuição financeira por ele percebida. Foram assim redigidos pelo Visconde de Cachoeira (BITTAR, 2006, p. 105, 106 e 107):

Lei de 11 de agosto de 1827

Crêa dous Cursos de Sciencias jurídicas e sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda.

“Dom Pedro Primeiro, por graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos súbditos que a Assembleia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1º [...]

Art. 2º - Para regência destas cadeiras o Governo nomeará nove Lentes proprietários, e cinco substitutos.

Art. 3º - Os Lentes proprietários vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte annos de serviço.

Art. 4º [...]

Art. 5º [...]

Art. 6º [...]

Art. 7º [...] Os Lentes farão a escolha dos compêndios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de accôrdo com o systema jurado pela nação. Estes compêndios, depois de approvados pela Congregação, servirão interinamente; submettendo-se porém à approvação da Assembleia Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilegio exclusivo da obra, por dez annos.

Art. 8º [...]

Art. 9º - Os que frequentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o grão de Bacharéis formados. Haverá também o grão de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos estatutos, que devem formar-se, e só os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes.

Art. 10º [...]

Art. 11º [...]

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario de Estado dos Negocios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mez de agosto de 1827, 6º da Independência e do Império.

Vislumbramos algumas informações relevantes neste documento no que se refere à docência. A primeira, a equiparação dos professores à remuneração e garantias inerentes ao cargo de Desembargadores das Relações¹⁴; a segunda, a responsabilidade em escolher e/ou pesquisar, escrever e publicar (submetendo-os à aprovação Parlamentar) os conteúdos a serem ensinados; e, por fim, a habilitação específica para a docência, ou seja, para ser escolhido um Lente, necessariamente o bacharel já formado deveria cumprir os requisitos do estatuto próprio e alcançar o grau de Doutor.

Percebe-se, portanto, um reconhecimento à figura do professor das escolas de Direito, equiparando-o às demais carreiras jurídicas em vários aspectos. A equiparação lhes garantia direitos e prerrogativas, mas também o dever moral de manter-se como autoridade diante dos alunos, guardando a distância e o ritual necessários ao momento histórico.

A compreensão dos profissionais da lei daquela época justifica a forma como se exercia, e mesmo como se exerce hoje, a docência na educação jurídica. O movimento do bacharelismo e do exercício de suas profissões correlatas está, a nosso ver, diretamente ligado às atividades e posição do professor em sala de aula. Na dicção de Wolkmer (2008, p. 127) compreender a inserção desse profissional “no processo histórico-social possibilita descortinar a singularidade das relações reais entre o fenômeno jurídico e a formação social brasileira na virada do século XIX para o XX” e, acrescentamos, também para o XXI, pois ao que parece, convivem hoje nas IES, professores que lembram os bacharéis de 1827 e outros se ajustando ao docente universitário contemporâneo.

É o que revela o estudo de Torres (2006, p. 07) sobre os professores da Faculdade de Direito do Recife

Os resultados expressaram o peso significativo da ordem de ser profissional liberal sob a condição de ser docente; da precarização da docência universitária em face de questões institucionais, da falta de condição de trabalho e de produção do conhecimento; da formação e ação docente não sólidas em termos de conhecimento pedagógico; tendência a uma prática docente tradicional que exacerba o conteúdo específico, o saber da experiência em detrimento do saber pedagógico, se bem que foram revelados em alguns casos, sinais de diálogo, afetividade, senso ético na relação com a dimensão cognitiva.

Mas o que leva o bacharel em Direito a optar por exercer a docência nos cursos jurídicos hoje? “O perfil de professor de direito que corresponde ao padrão latino-americano é o daquele que exerce a docência como profissão secundária” (KONZEN, 2012, p. 158). A

¹⁴ Desembargadores das Relações eram magistrados que julgavam os embargos nos Tribunais das Relações, primeiros tribunais coletivos do Brasil, instalados na Bahia em 1609 e no Rio de Janeiro em 1751 (disponível em: www.tj.sc.gov.br/institucional/museu/historico.htm. Acesso em 18 de abril de 2012).

posição de *status* conferida perante clientes, colegas e sociedade seria a principal motivação para o exercício da docência. Segundo o autor

o prestígio associado à profissão parece consistir na razão central que desperta o interesse pela docência em direito, para além de razões de cunho estritamente vocacional. Trata-se de algo importante para a carreira fora da universidade (p. 158).

Konzen (2012) cita ainda, o que ele chama de multidocência ou *professores-táxi*, como motivadora para a opção docente. Com a expansão do ensino superior e, por conseguinte, dos cursos de Direito, principalmente em instituições privadas, professores que faziam da docência em direito uma profissão secundária, optaram por dedicar-se exclusivamente ao magistério, vinculando-se a várias IES como horistas. Há ainda, aqueles que, mesmo atuando em diversas faculdades, ocupam outras profissões, principalmente a advocacia, exercida agora nesse novo contexto como complementadora de renda.

Por fim, apesar da remuneração não ser vista como um atrativo, “os cargos nas instituições públicas são almejados, afora as razões acadêmicas, de *status*, vocacionais ou políticas”, com o propósito de assegurar uma base econômica de remuneração e de aposentadoria (KONZEN, 2012, p. 159).

Apesar desses variados perfis da docência jurídica de hoje, encontramos uma postura comum entre os docentes: a deficiente capacitação para o exercício do magistério. Warat¹⁵ *apud* Rodrigues (1988) traça um perfil das escolas de Direito que bem refletem a figura de seu professor. Diz ele que

“...o saber é transmitido, em regra, por profissionais que não são educadores” (p. 77).

“... Dever-se-ia analisar criticamente a maneira como os dogmáticos organizam seu conhecimento e a forma como os professores de Direito o reproduzem nas salas de aula” (p 78).

“...a partir de uma perspectiva semiológica do poder, torna-se possível revelar o caráter não acidental do discurso do professor de Direito na formação do senso comum teórico dos juristas” (p, 79).

“...o discurso docente, mais que um discurso de poder, é um lugar de poder, um ponto de convergência, condensação e reorganização dos discursos produzidos nas diferentes instituições produtoras de significações jurídicas” (p. 79).

“...o discurso docente manifesta-se a partir de fórmulas tópicas que permitem a produção de um discurso fetichizado, que impede aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem compreender as funções que a Escola de Direito cumpre para impedir a constituição de um lugar fora do poder” (p. 79).

“...o professor deve ser um transgressor total do saber acadêmico. Para que serve um professor, se não pode destruir o saber institucionalizado?” (p. 80).

¹⁵ Luiz Alberto Warat publicou, dentre outros, o “Ensino e saber Jurídico” (1977); “O poder do discurso docente das escolas de Direito” (1980); “A ciência jurídica e seus dois maridos” (1985). “Foi um dos maiores críticos da redução do direito à lei e das consequências disto para e na formação dos bacharéis” (MORAIS, 2012, p.88).

“...o professor sedutor incita à constituição de um imaginário que procure autonomia” (p. 80)

“...o professor ilusionista nos convida a uma fuga sadia, já que nos propõe pensar nos saberes e suas verdades sem estar na dependência de seus preconceitos, crenças e pressupostos” (p. 82).

“...hoje a docência se pratica, na maioria dos casos, como uma ato de alienação do aluno. Há demasiadas exigências e solenidades. É uma espécie de didática angustiada” (p. 83).

Resumindo, não há como desvincular a crise da educação jurídica à prática docente, apesar de não ser seu único algoz. Com efeito, talvez, devamos começar por reescrever a história do professor de Direito em um novo cenário social e universitário, para, num movimento progressivo alterar as contradições educacionais institucionalizadas. É hora de tomar partido como docente. É hora de assumir as rédeas como protagonista de práticas que superem a crise no ensino, mormente porque essa posição contribuirá para valorização da própria carreira de professor do ensino superior.

Bittar (2006) reflete que não obstante a importância secular da docência jurídica para a formação dos bacharéis em Direito, ela encontra-se à margem da aceitação como carreira jurídica. Diz o autor que determinados preconceitos e tradições marginalizam a docência. Ela recai, portanto,

para o campo da subprofissão, do *hobby*, do prazer pessoal, da realização espiritual, da vazão de vocação inata, de espaço para a manifestação da vaidade íntima, de acordo com profundas, razoáveis e refletidas convicções pessoais. Tudo isso é parte importante do trabalho docente, do ministério professorado pelo professor. Mas, há que se considerar com seriedade o estatuto profissional do docente, dentro de uma política maior de engajamento na estrutura do ensino jurídico (BITTAR, 2006, p. 156).

Holmes (2008) também escreve sobre a perda da estima social do professor na área do Direito, concluindo de maneira enumerativa a desvalorização da profissão pela: perda do caráter profissional do magistério, pois é apenas uma atividade dentre outras; substituição do professor pelo operador do Direito na reflexão sobre as normas e; perda remuneratória e econômica como consequência do processo social de desvalorização.

Concluimos, portanto, que na construção de sua identidade docente, o professor da educação jurídica carrega consigo o peso de um *status* exigido historicamente e socialmente, e que foi perdido no decorrer desta mesma história. Lembremos que nos cursos de bacharelados a regra era e é – no passado bem mais que hoje – o exercício da docência como complementaridade.

Vale dizer que, a possibilidade de ter na docência uma atividade complementar àquela que exerce como a principal acarreta um conjunto de consequências. Konzen (2012) assevera

que muitos professores acreditam que o tempo parcial ou de hora-aula, são mais apropriados ao ensino do Direito, na medida em que privilegiam um valor agregado, o da experiência profissional. “Entretanto, essa crença gera polêmica, pois a carência dos métodos adequados leva os professores a reproduzir as ideias e os valores tradicionais da educação jurídica” (p. 157).

É plenamente justificável aos professores dos cursos de Direito buscar outras oportunidades profissionais, mormente quando lhes oferecem melhor retribuição financeira, mas, é imprescindível ser consciente da necessidade em rever seu desempenho institucional, com vistas a superar a imagem depreciada do docente para, inclusive, conforme reforça Bittar (2006), ter argumentos para exigir condições ideais de trabalho. Esse, acreditamos, é um dos passos para que a regra no exercício da docência jurídica não seja mais a segunda opção ou a opção complementar.

Carlini (2008) reflete sobre essa questão dizendo que a maioria dos professores de Direito são profissionais de carreiras jurídicas, ou seja, são advogados, juízes, promotores de justiça, delegados, procuradores que, ao trazerem para a sala de aula sua experiência profissional podem contribuir com exemplos vividos, mas fazem crer que aquele exemplo contempla todas as possibilidades do que está sendo ensinado. Nesse sentido Carlini (2008, p. 214) diz

ao construírem a docência a partir de sua prática de profissionais da carreira jurídica, os professores de direito se sentem instados a apresentar sempre soluções prontas e acabadas, testadas e comprovadas, sem permitir que a dúvida, o questionamento e a incerteza estejam presentes em suas aulas. Ensinar, em uma lógica docente que se constrói a partir da experiência como advogado, juiz, delegado ou promotor, é dizer certezas e jamais cultivar dúvidas oriundas de possibilidades diversas.

O exercício da docência jurídica requer sim o conhecimento da prática do Direito, mas sob outro viés, que não as soluções certas. É nesse sentido, que importa reconhecer uma identidade docente que supera o exercício de outras carreiras jurídicas, pois é de suma importância lembrar que o ensino superior enseja a produção de conhecimento como forma de evolução da sociedade e não sua pura e simples transmissão. Mas, segundo Carlini (2008, p. 215), paradoxalmente, a conclusão a que se chega é a de que

os professores tidos como experientes porque têm larga vivência nas carreiras jurídicas nem sempre trazem a realidade para a sala de aula de forma debatida, mas apenas de forma discursiva, narrando as experiências vividas quase sempre bem sucedidas para as suas teses, criando a falsa impressão de que a realidade está livre de tensões e contradições.

Não defendemos que a totalidade dos professores nos cursos jurídicos desempenhe exclusivamente a docência. Pelo contrário, o papel das carreiras que exigem o bacharelado em Direito nos cursos é enriquecedor e mais, imprescindível. Entretanto, quem optou também pela educação jurídica precisa identificar-se como professor-advogado, professor-promotor, professor-servidor público, professor-juiz e não como advogado-professor, promotor-professor, servidor público-professor, juiz-professor. Quem optou pela docência jurídica deve participar ativamente da academia, primeiramente entendendo-a, depois responsabilizando-se profissionalmente.

Perguntar-se com honestidade sobre como deve ensinar, como deve pesquisar, o que é extensão universitária, como deve avaliar, como deve agir em sala de aula é dever do professor do ensino superior a fim de desenvolver sua identidade e, por conseguinte, pressionar políticas de valorização da carreira.

Carlini (2008, p. 215) assevera que “uma verdadeira relação ensino-aprendizagem se faz com atores que conheçam seus papéis, saibam o que estão fazendo no espaço da sala de aula [...] essas experiências são fundamentais para que alguém se construa como professor de direito”. E essa construção perpassa, a nosso ver, por questões individuais e institucionais.

A construção da identidade do professor de Direito, bem como a sua valorização parecem timidamente surgir ao identificarmos o perfil do docente nas pesquisas atuais. No que se refere à formação profissional, aos seus saberes e suas relações interpessoais, bem como o apoio de instituições que vivenciam a educação jurídica e de algumas exigências legais delineadas nas últimas décadas, percebemos uma tentativa de ruptura com o antigo.

A internacionalização dos sistemas sociais, e dentre eles o sistema educacional e, na década de 1990, a presença do Estado avaliativo, propondo um sistema nacional de medidas, vem alterando a concepção de liberdade acadêmica docente. Exigências diretas, como pós-graduação *strictu sensu* em limites mínimos de um terço e regime integral de professores em pelo menos um terço (art. 52 da Lei 9394/96 – LDB); e indiretas, como os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Lei 10.861/2004) refletem de alguma forma a alteração do desempenho do professor do ensino superior no Brasil (MOROSINI, 2000).

No plano da educação jurídica também o perfil docente sofre transformações. Não é comum, por exemplo, encontrarmos professores com vinte anos ou mais de carreira dedicados somente à docência nos cursos de Direito. No entanto, este cenário não será tão raro em um período próximo de tempo. Portanto, titulação, regime de trabalho, produção científica, são medidos atualmente para a excelência no magistério superior. Sua organização institucional e

associativa vem gerando resultados positivos na construção de uma identidade para a docência jurídica.

Entretanto, não olvidemos que, no quadro geral, essa transformação está longe de ser a regra. As pesquisas com educadores na área do direito ainda demonstram que a maioria não é docente em período integral; que muitos não possuem pós-graduação *stricto sensu*, principalmente fora do eixo da região sudeste; que a produção científica é praticamente inexistente. Some-se a esse perfil o que, para nós, configuram-se como vilões da docência em Direito, que são: a ausência de formação e de postura reflexiva quanto à sua prática pedagógica.

A postura indiferente do professor de Direito sobre as questões pedagógicas coloca-o como um dos protagonistas da crise no ensino jurídico e revela uma insatisfação discente e institucional que parece difícil de ser superada.

Revisando as ideias propostas neste capítulo, concluímos que, efetivamente, a educação jurídica atravessa uma crise epistemológica e paradigmática em que o professor tem inafastavelmente um lugar. Percebemos que para além dos problemas institucionais há uma necessidade em revitalizar a docência nos cursos jurídicos em vários aspectos como o da identidade profissional, o da estima individual e social, e, especialmente do aspecto que o identifica como educador, que é a sua prática pedagógica.

Assim, abordaremos no próximo capítulo, o que são práticas pedagógicas, quais as categorias e discussões tratadas sobre essa temática no cenário contemporâneo e, quais as perspectivas do magistério jurídico no que tange à formação profissional, ao ensino e à aprendizagem, aos saberes da docência e às relações interpessoais.

CAPITULO 2

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Após apresentar os aspectos gerais da docência universitária e demarcar a evolução do professor da educação jurídica e o seu modelo de atuação no ensino superior, abordaremos a seguir o ponto que protagoniza o debate na docência do ensino superior: a prática pedagógica.

Essa prática – ou a sua ausência – possui causas e efeitos que se refletem nas discussões sobre a formação profissional docente; sobre o processo de ensino-aprendizagem; sobre os saberes da docência, além das relações interpessoais provenientes do espaço educacional. Estas dimensões também farão parte do estudo neste capítulo que, relacionará, ao final, todas as categorias estudadas, com o professor de Direito.

2.1 A prática pedagógica contemporânea: o esperado para o docente universitário

A universidade em meados do século XX atravessou uma crise de identidade, situada no âmbito da crise mais genérica da modernidade, que a obrigou a reconfigurar seu papel, não mais estando à margem da sociedade, mas incorporando-se a ela. Esse abalo institucional decorreu do reconhecimento da não neutralidade científica e dos limites das barreiras construídas pela especialização na ciência (RAMOS, 2010).

Essa crise colocou em xeque a condição do ensino superior no limiar do século XXI enquanto centro de produção e difusão do saber com características individualizadas, descontextualizadas e marginais, evidenciada nas dicotomias cultura-cultura popular, educação-trabalho e teoria-prática (SANTOS, 1996).

Evidencia-se, assim, um momento de transição no ensino superior. Segundo Ramos (2010) espera-se uma universidade indissociável, no sentido de se orientar para as exigências de um mercado transnacional; em diálogo com a cultura humanística que alimenta a inteligência geral e as interrogações humanas; estimula a reflexão sobre o saber; reconceitua as humanidades; integra-se ao entorno social; equilibra a formação profissional com o desenvolvimento humano; enfrenta o novo com o novo.

Essa reconfiguração emergente para o ensino superior interfere diretamente no exercício da docência universitária e em sua prática pedagógica. Estudos diagnósticos sobre o magistério superior têm recebido especial atenção e encontra-se em “crescente sistematização” o que possibilita uma “aproximação da desconhecida e invisível caixa-preta, que ainda é a sala de aula” (RAMOS, 2010, p. 33).

Ao dedicar-se à discussão sobre uma nova formatação para o ensino superior, a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação, em seu art. 9º (UNESCO, 1998), aponta como necessidade premente a responsabilidade docente em centrar a atenção no aluno, utilizando novas aproximações didáticas e pedagógicas para a superação do ensino como mera transmissão e, do aprendizado apenas como memorização. E continua,

Novos métodos pedagógicos também devem pressupor novos métodos didáticos, que precisam estar associados a novos métodos de exame que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade (UNESCO, 1998, art. 9º).

Em relação a essa emergente responsabilidade docente, chamada por Ramos (2010) de “convocação e demanda” percebe-se um desafio para os professores do ensino superior que supera o domínio de uma área disciplinar, ou seja, o momento é de reconhecer a necessidade de atenção às questões de ordem pedagógica no sentido de realizar o desejo de saber ensinar para fazer aprender, bem como da obrigação das instituições com o desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim, nesse contexto de transição e inseridos na “era da supercomplexidade” (BARNETT *apud* RAMOS, 2010, p. 36) em que a universidade encontra-se, também estão o professor universitário e sua atuação, especialmente “num momento em que os critérios de recrutamento e condução da docência já não conseguem dar conta da própria forma como o conhecimento vem sendo construído, nem das relações que se estabelecem em sala de aula” (RAMOS, 2010, p. 35). Mas o que se espera do professor do ensino superior no século XXI? O que são práticas pedagógicas e quais delas podem ser consideradas contemporâneas?

Como dissemos, a atuação docente não está mais isenta de questionamentos sobre suas formas de ensinar. Ela está sujeita, atualmente, a investigações, a estudos e a intervenções. O modelo onde predominava a ausência de reflexão do campo educacional e, por conseguinte, também nas questões pedagógicas, sofre ruptura e redefine as funções e a profissionalidade docentes. É nesse sentido que,

a atenção à docência universitária no limiar do século XXI exige, dentre outros aspectos, a compreensão de reconceitualização da docência inserida num processo de redefinição identitária da Universidade, nomeadamente no que respeita à transição para a nova forma de produzir conhecimento que aponta para uma

necessária consideração da complexidade das questões pedagógico-didáticas neste *locus* (RAMOS, 2010, p. 36).

É por isso que a prática pedagógica deve ser compreendida e contextualizada no trabalho docente do ensino superior, baseado a nosso ver, na exigência de formação específica, sem a qual o profissional de outras áreas não teria acesso ao seu exercício. “Como qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções” (ZABALZA, 2004, p. 109).

A profissão docente é uma prática educativa (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 178). Essa prática, para Sacristan (1999), é institucionalizada, no sentido de ser diferente conforme o contexto cultural onde é exercida. Acaba por fazer parte da tradição que envolve o método e o conteúdo da educação. Por isso, para superar a prática educativa em seus resultados, pois tendem a conservar a prática dominante, é preciso descobrir seu sentido histórico e desenvolver agentes de consciência.

As práticas pedagógicas são estudadas sob diversos aspectos e, por isso, podem assumir contornos e limites diferenciados. Assumiremos aqui, a concepção proposta por Franco (2012, p. 152) que se refere às práticas pedagógicas como “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. E continua a autora,

Reafirmando o conceito de práticas pedagógicas, considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nesta perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição” (p. 154).

Franco (2012) afirma que uma prática pedagógica é complexa e multifatorial e que seus ingredientes estruturantes são baseados em decisões, princípios, ideologias e estratégias que só podem ser percebidos na perspectiva da totalidade. Essa totalidade deve dialogar com o coletivo sobre o qual atua, para que a prática tenha sentido e realize transformações. Nesses casos a possibilidade de adesão e/ou negociação é real.

Percebe-se uma visão macro das práticas pedagógicas que envolvem questões epistemológicas, sociais e históricas. Assim, tais práticas convivem com decisões que antecedem e transcendem à prática da sala de aula e todas elas repercutem na ação docente.

Segundo Franco (2012, p. 159), “pode-se dizer que as práticas docentes não se transformam de dentro da sala de aula para fora, mas ao contrário”, ou seja, a atuação docente pode ser transformada para melhor ou para pior conforme se apresentam as práticas

pedagógicas instituídas. Assim o é, pelo contexto educacional negociado ou imposto, produzido historicamente, permeado por questões culturais, sociais ou ideológicas.

De qualquer sorte, a prática docente configura-se em prática pedagógica quando dialoga com as questões educacionais, ou seja, quando sua prática está “pedagogicamente fundamentada”, no sentido do professor construí-la conhecendo o que, porque e como faz. “É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica” (FRANCO, 2012, p. 160-170).

Nesse sentido, o que esperar da prática pedagógica do docente universitário na contemporaneidade? Espera-se uma prática consciente, ou como conceitua Franco (2012), uma prática “intencional”, que significa o exercício da docência com conhecimento sobre sua própria ação.

Perrenoud (2002) defende ainda, a prática reflexiva no ofício de professor, considerando que, a sua profissionalização depende de “uma grande capacidade de refletir *em e sobre* a sua ação” (p. 13) desenvolvendo um paradigma integrador e aberto. Essa prática permite que a ausência de formação para o magistério superior transformem as inquietações, a aceitação, o desânimo em problemas que precisam ser resolvidos. Assim,

A prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade. Se ela não existir, a experiência decepcionante de um ativismo ineficaz resultará, outra vez, na inércia. Nesse sentido, podemos perceber que: uma prática reflexiva limitada ao bom senso e à experiência pessoal não oportuniza resultados satisfatórios; o profissional precisa de saberes que ele não pode reinventar sozinho; a reflexão aumentará seu poder desde que esteja assentada em uma ampla cultura no âmbito das ciências humanas (PERRENOUD, 2002, p. 57).

Masetto (2003) ao discutir a necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência universitária, considera que os professores deste nível de ensino não refletem sobre sua atuação. Dessa forma concluem “que está tudo muito bem” (p. 11) e perguntam-se o porquê das novas exigências ou das modificações na sua ação docente. Esse sistema estrutura-se, segundo o autor, em três considerações: a primeira diz respeito à organização do ensino superior no Brasil (modelo francês-napoleônico – cursos profissionalizantes) voltado diretamente para a formação de profissionais que exercem determinada profissão. Assim, exige-se para o cargo de professor o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Recentemente, no entanto, discute-se que, como qualquer outra profissão, a docência exige capacitação própria e específica.

A segunda consideração diz respeito ao “impacto da nova revolução tecnológica sobre a produção e socialização do conhecimento e formação profissionais” (p. 13) que produz

efeitos na revisão das carreiras. Dessa forma o papel do professor como transmissor de informações perdeu seu espaço e exige nova visão de mundo e nova atitude em sala de aula.

A última consideração refere-se ao que Masetto (2003, p. 15) chama de “apelo da Unesco”, sobre o convite aos docentes do ensino superior em ocupar-se com sua competência pedagógica no sentido de ir além do repasse cognitivo das disciplinas que lhe são afetas. E de que forma? O artigo 10º da Declaração Mundial sobre Educação Superior explicita que

uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para instituições de educação superior. Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior, que atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino, de acordo com as provisões da Recomendação referente ao Estado do Pessoal Docente da Educação Superior aprovado pela Conferência Geral de UNESCO em novembro de 1997 (artigo. 10º, UNESCO, 1998).

A Recomendação Referente ao Pessoal Docente (UNESCO, 1997), em seu preâmbulo, prescreve que todos estão “conscientes de que é necessário que o ensino superior seja alvo de reforma para se adaptar às mutações sociais e econômicas e que o pessoal docente do ensino superior participe nesse processo” e, no item VII, 37 (Preparação para profissão) diz que “a política de admissão à preparação para as carreiras do ensino superior responde à necessidade de dotar a sociedade de um número suficiente de professores deste grau de ensino que possuam as qualidades morais, intelectuais e pedagógicas requeridas, bem como os conhecimentos e as competências necessários”.

Portanto, ao professor do ensino superior de hoje é exigível, dentre outras já exigidas, a competência pedagógica em sua prática. Agindo pedagogicamente, no sentido conceitual *lato* proposto por Franco (2012), o docente assumiria: o ensino como mediação; conheceria estratégias do ensinar a pensar e do ensinar a aprender; auxiliaria a perspectiva crítica; reconheceria o impacto das novas tecnologias para o ensino e o aprendizado; desenvolveria comportamentos éticos e valores para as novas relações humanas (LIBÂNEO, 2002).

Corroborando com o conceito de Franco (2012) em que a prática pedagógica não se reduz às ações docentes numa relação dual (professor x aluno) dentro de sala de aula, Almeida (2012, p. 73) compreende a ação pedagógica como um “trabalho intelectual em que se articulam teoria e prática numa perspectiva transformadora tanto dos sujeitos envolvidos como da sociedade”. Daí o debate sobre a superação do modelo de representação docente, onde a ideia de ensinar é arte sem necessidade de sustentação teórica.

Sob essa perspectiva, alguns temas discutidos pela literatura educacional tem direta repercussão na busca e efetivação das novas práticas docentes. Estabelecemos quatro deles como principais para apresentação e investigação neste trabalho que foram: a formação profissional docente; as concepções de ensino-aprendizagem do professor; os saberes a ele inerentes e; as relações interpessoais concebidas e estabelecidas nessas práticas.

Essas reflexões são objeto de estudo no campo da docência superior contemporânea e será tratada a seguir como suporte teórico dos resultados e discussões desta pesquisa.

2.2 A formação profissional

Os debates acerca da formação do professor do ensino superior e de sua profissionalização na contemporaneidade aumentaram na mesma medida em que se ampliaram seus significados e interpretações, favorecida a nosso ver, pela própria liberdade em que se configura a docência universitária no Brasil, tanto em termos legais como institucionais e individuais.

A formação profissional na universidade apresenta-se na literatura sob diferentes formas, tais como: a formação continuada; a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; a capacitação pedagógica; a aquisição de novas competências e habilidades; a autoformação.

No Brasil, a docência no ensino superior não é disciplinada legalmente. Não há critério único para ingresso na carreira, piso remuneratório, estatuto. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seus artigos 66 e 52, II, prescreve, respectivamente, é que: “a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em nível de mestrado e doutorado”, e que “as instituições devem caracterizar-se por no mínimo um terço do corpo docente com mestrado e doutorado”. Os termos de ambos os artigos não comportam exigência de formação específica para o exercício da docência.

O equívoco se dá porque o mestrado e o doutorado enfatizam a formação de pesquisadores. De acordo com Almeida (2012) as questões pedagógicas raramente fazem parte dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Como afirma Teixeira (2009, p. 30), “não há nenhuma menção à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida”, ou seja, há um vácuo na discussão ou aprendizado para a prática docente no espaço onde, prioritariamente segundo a lei, deveria ocorrê-la.

No que se refere à oferta de mestrados e doutorados o cenário não é equilibrado, tanto pela demanda quanto pela distribuição nas regiões do país. O aumento na quantidade dos cursos não foi proporcional à expansão do ensino superior, e por via de consequência, ao aumento da demanda por docentes. Na região Norte, por exemplo, poucos são os professores titulados, particularmente pela limitação na oferta de cursos e vagas.

Conforme salienta Pimenta e Anastasiou (2002, p. 154) a “formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente”.

Essa realidade gera uma disparidade de perfis docentes no país, para além da diversidade peculiar à função de professor. Isso, por sua vez, impede a construção identitária da docência superior como profissão. O que pode ser visto como flexibilidade própria da atividade de professor, vemos como instabilidade que, acaba por gerar uma categoria profissional díspare, onde uns são doutores e outros graduados, onde uns dedicam-se exclusivamente à profissão, outros parcialmente, onde uns ganham por hora, outros por limites fixados pelo Estado ou por projeto aprovado, onde uns optam pela prática pedagógica aperfeiçoada e outros por manter-se na zona de conforto do tradicionalismo.

Essa disparidade também é corroborada pela variação de tipos de instituições de ensino superior no Brasil. Hoje, legalmente (Lei 9.394/96) as IES podem apresentar-se na forma de Universidade, Centro Universitário, Faculdades Integradas, Institutos ou Escolas Superiores. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a depender da instituição a que o professor se vincule, funções diferentes lhes são exigidas. E mais, não só tipos de produção diferenciada, como tratamento diferenciado no que se refere a: planos de carreira, remuneração, vinculação. Assim, como é possível falar em identidade docente?

Almeida afirma que (2012, p. 70), “em meio às inúmeras possibilidades de construção docente, parece haver certo consenso entre os estudiosos do tema a respeito da importância da construção da identidade docente como leito onde as demais dimensões se articulam”. A identidade profissional se constrói, segundo Pimenta (2002) a partir de uma significação social da profissão – e da revisão constante dessa significação –, da reafirmação de práticas válidas e pelo significado que cada professor confere à atividade docente que realiza.

Afirma Ramos (2010), que as regras próprias de definição do estatuto do docente universitário num processo, se organizam em torno de um saber e da função social que lhe corresponde, independente da forma como se constituíram os grupos profissionais.

Talvez seja por esta razão que a identidade socioprofissional dos docentes universitários esteja no conhecimento sobre a especialidade (o que o identifica com outros colegas da especialidade, sejam ou não professores) e não no conhecimento

sobre a docência (o que o identifica com outros colegas da universidade, sejam ou não de nossa especialidade) (ZABALZA, 2004, p. 1037).

Imbernóm (2009, p. 58) diz que “difícilmente o conhecimento pedagógico básico tem um caráter muito especializado”, já que ele está estreitamente ligado à ação, fazendo com que uma parte de tal conhecimento seja prático. Entretanto, a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir algum conhecimento pedagógico. Algo que ultrapasse a ação docente realizada pelo senso comum, pela improvisação.

Acreditamos que a inexigibilidade de formação inicial para o magistério superior prejudica tanto os docentes quanto os discentes na academia. Prejudica os professores porque são entregues à própria sorte, sem conhecimento psicopedagógico na sua atuação e, por via de consequência, prejudica o aluno, pois o submete às subjetividades docentes, muitas vezes sem nenhuma lógica didático-pedagógica.

Outro ponto que interfere diretamente na consolidação da formação profissional é a inexistência de regulação da docência superior no Brasil. Com efeito, a configuração de uma profissão, a nosso ver, se dá por meio da delimitação das formas de ingresso, modos de atuação, direitos e deveres. Entretanto, no dizer de Goulart (2010) a profissão de professor apresenta-se como uma semiprofissão ou profissão não emancipada, uma vez que é

submetida a prescrições de regras e direitos gerais, com o mínimo de apoio jurídico no que diz respeito à delimitação de suas atividades [...] a regulamentação lhe daria uma identidade profissional e, com isso, mais segurança na execução das tarefas, além de uma prática articulativa própria. (p. 370-371).

Cunha (2004) corrobora com essa perspectiva, dizendo que, estranhamente, a expansão do ensino superior brasileiro não foi acompanhada de mecanismos de formação de docentes que pudessem dar conta das antigas e novas tarefas. Assevera o autor que a educação superior tem sido feito à base da improvisação docente e na base do patrimonialismo. E mais,

causa espécie que o grau superior é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério. Para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o curso normal ou superior de pedagogia; para as quatro últimas do fundamental e para o ensino médio, as licenciaturas. Para o ensino superior, basta a graduação [...]. Nas IES públicas, nas últimas duas ou três décadas, tem sido feito um esforço para mudar o quadro patrimonialista na direção do racional-legal, de modo que a seleção de docentes passou a ser feita mediante concursos públicos, nos quais a exigência de graus de mestre e doutor se generaliza. Todavia, mesmo nessas instituições, a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido (CUNHA, 2004, p. 798).

Quanto aos cursos de formação específica para professores no ensino superior, talvez fosse necessário pensar em efetivá-los como condição para aqueles que pretendem ingressar no magistério, a exemplo de algumas carreiras que passaram a exigir como condição para o efetivo exercício, um curso de formação e aperfeiçoamento em escolas próprias e criadas para

esse intento como: a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM¹⁶. Talvez fosse uma opção, a exigência de formação específica em cursos próprios antes do exercício da docência. Essa preparação favoreceria a identidade desses professores e selecionaria aqueles que realmente estivessem interessados na educação universitária.

Ludke e Boing (2004) ao estudar alguns autores que se dedicaram à análise da profissionalização docente no mundo, citam dentre os atributos essenciais à configuração de uma profissão, além da especialidade do saber, algum tipo de regulamentação, seja na forma de um código de ética, seja na forma de um estatuto, ou seja, “insistem sobre a importância de se considerar a atuação dos professores dentro de um sistema subordinado à regularização pelo Estado, o que impõe limites à sua autonomia como grupo ocupacional” (p. 1.164).

Ao discutir as etapas de construção da profissionalização docente, Nóvoa (1991) inclui como uma das condições o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade do professor. As outras condições são: o exercício a tempo inteiro (ou ocupação principal), a criação de instituições específicas para a formação docente e a constituição de associações profissionais.

Nos parece imprescindível a regulação da carreira docente em nossos dias, disciplinando principalmente, a exigência de qualificação com formação específica, uma vez que a omissão estatal, em especial no ensino superior, acaba por fragilizar o processo de identificação da docência como profissão, refletindo-se na desvalorização, na falta de prestígio e de autoestima, e de poder aquisitivo abaixo da sua qualificação.

Entendemos ainda que, inobstante o ponto fundamental para a profissionalização da docência superior seja, a nosso ver, a exigibilidade da formação inicial específica, efetivada pela regulação da carreira, são importantes também: a formação continuada ou em serviço, a expansão da pós-graduação e o acompanhamento do trabalho pedagógico na universidade. Comenta Enricone (2007, p. 157) que, “o processo de formação de docentes é uma tarefa que não se conclui. Incerteza, complexidade e responsabilidade sempre estarão presentes para quem está disposto a se arriscar”.

Teixeira (2009) propõe a possibilidade de uma “docência em construção” num processo que envolve experiências pessoais, profissionais, o tempo, a instituição e os colegas e afirma que, vários estudos objetivam analisar a questão da prática pedagógica como algo determinante para ressignificar a docência no ensino superior.

¹⁶ A Emenda Constitucional 45/04 trouxe a exigência de formação e aperfeiçoamento para o ingresso e promoção na carreira da magistratura determinando a criação de Escolas para esses fins.

A expansão da pós-graduação, ainda que devesse ter iniciado antes da expansão do ensino superior, a fim de preparar antecipadamente o quadro docente, é necessária, em especial nas regiões onde há insuficiência de ofertas como a região Norte, por exemplo – assim como, a conscientização da responsabilidade das instituições na formação em serviço de seus professores deve ser mais frequente na educação superior.

Percebe-se que novas perspectivas se apresentam à carreira docente neste início de século. Concordamos com Alarcão (1998) quando afirma estar convicta de que os professores estão saindo da crise de identidade e de reconhecimento que os assolou. Eles estão procurando

sistematizar seus dilemas e seus saberes, redefinir valores, identificar um código deontológico, participar de modo mais activo nas decisões educativas em nível da escola e da nação, organizar-se em moldes mais consentâneos com as exigências e suas funções acrescidas, inerentes à escola de massas (ALARCÃO, 1998, p. 105).

Com efeito, há um grupo de docentes universitários que está à procura de identidade própria. Somadas às exigências legais, no que se refere à titulação, encontramos as exigências pessoais e dos novos tempos. Procura-se uma ruptura com o passado institucional e individual estáticos e uma ascensão de novos profissionais para a educação superior. Medidas como formação inicial, formação continuada e regulação da carreira são algumas propostas, a nosso ver, bem-vindas para este intento.

2.3 O processo de ensino-aprendizagem

A prática universitária vive, ainda hoje, baseada na metodologia jesuítica e no modelo organizacional francês. Assevera Anastasiou (2005, p. 63), quanto à maneira como se efetiva a relação professor/aluno/conhecimento neste modelo, que é um “ensino eminentemente profissionalizante, centrado no professor repassador e no estudo das obras clássicas de cada época – a aceitação passiva das propostas, o papel da memorização do conteúdo pelo aluno como sua obrigação primordial e a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório”.

A abordagem comumente conhecida e praticada nos processos de ensino-aprendizagem brasileiro é a tradicional, especialmente quando falamos em educação superior. Volta-se, ainda hoje, para uma prática onde o ensino é valorizado em detrimento da

aprendizagem, dando margem a uma dissociação que, por sua natureza, deveriam complementar-se.

A composição das palavras ensino e aprendizagem é proposital e tem o sentido de criar uma expressão significativa para quem atua na educação. Ambas são interdependentes e desenvolvem-se num processo contínuo e gradual. O ato de ensinar despreocupado com o efeito do aprender não produz resultado e não interfere no objetivo principal da educação que é a evolução do conhecimento e do cidadão.

E quando se fala em aprendizagem de um universitário, fala-se no desenvolvimento sob diversos aspectos que, de acordo com Masetto (2005, p. 82) envolvem: “o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, o desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais e o desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional”. Portanto, o professor em sala de aula deve utilizar de variadas metodologias de ensino e dar ênfase à aprendizagem.

Mizukami (1986) nos apresenta cinco formas processuais de ensino, quais sejam: a tradicional; a comportamentalista; a cognitivista; a sócio-cultural e; a humanista. Cada abordagem possui características e objetivos próprios, mas que ao final propõem-se efetivar e desencadear a aprendizagem (QUADRO 2).

Quadro 2 - As abordagens e características dos processos de ensino-aprendizagem

Abordagem	O ensino	A aprendizagem
Tradicional	Transmissão de ideias selecionadas e organizadas em forma de exposição. O professor está no centro do processo	Baseada na memorização e passividade do aluno
Comportamental	Baseado no treinamento e no reforço, naquilo que pode ser medido e observado. Ênfase ao meio.	Atinge-se por meio de condicionantes e reforçadores.
Cognitivista	O professor é condutor e mediador.	Fica a cargo do aluno na medida do seu desenvolvimento biológico e interação com o meio.
Sócio-histórica	O ensino é centrado no desenvolvimento e com base na relação social e no contexto histórico.	Baseado nas análises dos problemas com fim no desenvolvimento e na inter-relação entre a prática e as ações mentais
Humanista	Ênfase no sujeito. É a educação centrada na pessoa. O professor propicia condições para o aprendizado pelo método não diretivo.	Busca conhecimento por si próprio estimulado pelo professor.

Fonte: Mizukami (1986) adaptado pela autora.

Tais abordagens possuem cada qual sua especificidade com pontos positivos e negativos, segundo a literatura que trata das ideias pedagógicas. O importante é conhecê-las e aplicá-las no que elas possuem de melhor. Segundo Zabalza (2004, p. 125) para minimizar o dilema de tender mais para um modelo ou outro, a questão é saber aplicar o bom senso e

utilizar uma máxima pedagógica onde “não se deve oferecer menos apoio que o necessário nem mais que o suficiente”.

Outros autores ao tratarem dos processos de ensino-aprendizagem abordam o modelo tradicional e o que chamam de seu contraponto. Eles são apresentados por Cunha (1998) e são chamados de “ensino tradicional” e “nova proposta” e também por Masetto (2010, 1992) como “aula tradicional” e “aula viva” ou “novos espaços e tempos da aula”.

As características do tradicionalismo da aula universitária, apresentadas por Cunha (1998) e Masetto (2010) são as mesmas: conhecimento transmitido por meio de exposição oral (com utilização do quadro ou, mais atualmente, do “datashow”), baseadas em informações prontas, acabadas e inquestionáveis; o objetivo é a memorização e a reprodução; há pouca criticidade e inovação; avaliação objetiva e condizente com a “matéria copiada”.

Quanto à atuação docente verifica-se: excesso de autonomia; relação de superioridade e centralidade; ausência de formação específica. Como resultado disso, percebe-se uma unicidade na forma de ensinar e principalmente, uma despreocupação com o ato de aprender que se reflete na má formação dos egressos do ensino superior. Percebe-se que

poucos professores universitários assumem seu compromisso profissional como docente de fazer (propiciar, facilitar, acompanhar) com que os alunos aprendam. Eles não desejam assumir essa responsabilidade, nem se sentem preparados para fazê-lo. Como resultado disso, esse dilema concentra sua energia, no pólo do ensino, ou seja, assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente. Se os alunos aprendem ou não, depende de muitas outras variáveis (motivação, capacidade, tempo dedicado ao estudo, estratégias, de aprendizagem) que ficam fora do controle dos docentes (ZABALZA, 2004, p. 123).

O modelo que assume a responsabilidade de se contrapor ao tradicional sugeri uma pedagogia integrativa. Nesse caso, professores e alunos dialogam; o conhecimento é passível de crítica, aperfeiçoamento, mudança; o estudo é construtivo e significativo; o desenvolvimento pessoal é relevante (ANASTASIOU, 2005).

A nova visão educacional que se voltou para a aprendizagem foi descrita no Relatório Delors (2001) da UNESCO onde a educação do século XXI deveria focar-se no “aprender”. Destaca o aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos. Transfere, portanto, o destaque do ensino para o aprendizado e para a evolução moral e social humanas, ou seja, o ensino que desenvolva a formação da pessoa, além da formação profissional.

Não obstante o destaque para o aprendizado, reconhecemos o ensino como meio para alcançar o resultado esperado. Para isso o professor deve preparar-se e conhecer novas estratégias de “ensinagem” que, segundo Castanho (2007, p. 67) é um termo que “explicita a intenção de significar o ensino em que realmente houve a aprendizagem [...] e objetiva dar

subsídios aos educadores universitários, por meio de estratégias, para que rompam com os métodos tradicionais”.

Talvez o grande desafio da docência superior hoje seja a prática do ensino por meio de uma “variedade metodológica responsável”, que seria a utilização variada e alternada de metodologias de ensino, como estratégias previamente pensadas para o aprendizado, portanto, responsáveis e não aleatórias.

Atualmente existe uma substituição e não uma variedade de metodologias no ensino superior. Alguns docentes simplesmente substituíram a aula expositiva por seminários como estratégias em sala de aula. Portanto, a opção foi a modificação de uma estratégia por outra e não a multiplicidade de estratégias. A metodologia continua sendo somente uma. O ensino na educação superior pode e deve utilizar-se de uma variedade de metodologias para fomentar as diversas formas de aprendizagem nos alunos. Essa abundância de práticas os incentiva e os motiva a aprender cada vez mais e melhor.

Afirma Masetto (2010) que, compreender a aula no ensino superior como espaço e tempo de aprendizagem por parte do aluno e do professor, modifica completamente o quadro privilegiado somente para a ação do professor. Com efeito, diz o autor

a sala de aula é espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos, ora professor e alunos, ora alunos e alunos, ora alunos individualmente realizarem uma série de atividades (na verdade interatividades). Assim, por exemplo, são atividades em aula: estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalho de campo[...] a realização de aulas com estas dimensões alteram profundamente o conceito “tradicional” de aula e apresentam condições de garantir melhor qualidade dos cursos de graduação” (MASETTO, 2010, p. 12-14).

Para ultrapassar o desafio de transformar a docência baseada no ensino, para a docência baseada na aprendizagem, é necessária uma dupla competência dos bons professores: a competência científica, como conhecedores do campo da ciência a ser ensinada e a competência pedagógica, com pessoas comprometidas com o processo de ensino-aprendizagem (ZABALZA, 2004). Para desenvolver a competência pedagógica, no entanto, são necessários conhecimentos para os quais os professores não estão preparados e não são conhecedores em virtude da falta de formação.

E conforme falamos, se a intenção é uma educação para além da formação profissional do aluno, que abarque também a formação pessoal, é necessário falar da formação psicopedagógica do professor universitário. Assim, trataremos a seguir da necessidade de desenvolver saberes docentes que envolvam, além dos saberes experienciais e dos

conhecimentos científicos, também conhecimentos pedagógicos, morais e éticos em sua atuação.

2.4 Os saberes docentes

Os saberes inerentes à docência são múltiplos e de fontes diversas. Podem originar-se da formação, da experiência, da imitação, da criação. Podem requerer conhecimento técnico específico, pedagógico, psicológico, de gestão. Assim, compreender o que e quais são os saberes docentes, como se desenvolvem e como podem ser aprimorados é uma tarefa que tem mobilizado as pesquisas educacionais nas duas últimas décadas.

No final da década de 1980, os Estados Unidos e Canadá, deram início a um movimento que objetivava conferir *status* profissional aos sujeitos que atuavam na educação. E, “apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino, muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar esses saberes”, a fim de legitimar a profissão docente e transpor a concepção de um fazer vocacionado. “As reformas na América do Norte influenciaram posteriormente vários países europeus e anglo-saxões e estenderam-se à América Latina e ao México” (ALMEIDA e BIAJONE, 2007, p. 01).

A origem dos saberes dos docentes é diferente na medida em que diferem os espaços de atuação. No Brasil, para o exercício do magistério nos ensinos fundamental e médio, exige-se formação. Para o exercício da docência universitária não temos disciplinamento e nem exigência de formação inicial, o que torna as fontes de aquisição do saber docente no ensino superior subjetivas e individualizadas.

Depreende-se pelas reflexões de Tardif (2011, p. 09) que os saberes que servem de base para a docência são “os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas”.

A fim de situar o leitor quanto à importância do estudo dos saberes e de sua repercussão na identidade docente, nos processos de ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais dentro da escola, e aqui fazemos analogia especificamente com o ensino superior, adaptamos os questionamentos de Tardif (2011) que devem ser respondidos para conhecer os saberes dos professores. São alguns deles: Quais os saberes que servem de base para o ofício de professor? Qual a natureza desses saberes? Trata-se de conhecimentos

técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal, adquiridas através de longa experiência de trabalho? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em crenças implícitas, em valores, e em última análise, na subjetividade dos professores? Esses saberes são adquiridos pela experiência pessoal, pela formação recebida, através do contato com outros professores ou outras fontes? Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos?

São todas questões importantes no estudo da prática dos professores universitários, mormente porque não são formados para a docência e para as funções a ela inerentes. Por isso concordamos com Ariza e Toscano (2000) quando dizem que “habitualmente, o saber profissional é organizado em torno das disciplinas, quedando-se relegado ao segundo plano aqueles saberes e destrezas mais relacionados à atividade docente”.

Gauthier (1998) assevera que conhecemos muito pouco a respeito dos fenômenos inerentes ao ensino. Diz ele que o avanço nas investigações sobre as práticas docentes possibilitará enfrentar os obstáculos de um “ofício sem saberes” (saberes referentes ao conteúdo, experiência e cultura) e de “saberes sem ofício” (origina-se nas ciências da Educação, no meio acadêmico, sem levar em consideração o professor real e a realidade de sua atividade) na docência, superando o que ele chama de “cegueira conceitual” quanto às atividades dos professores (p. 20).

Ao adaptar o quadro que Tardif (2011, p. 63) faz referência às fontes dos saberes dos professores das crianças e secundaristas, para os professores da universidade – falamos dos bacharelados -, podemos afirmar que a sua origem advém dos: saberes pessoais, cujas fontes são a família, o ambiente de vida, a educação em sentido *lato*; os saberes provenientes da formação escolar anterior, cuja fonte é o modelo vivido na escola; os saberes da formação profissional, ligados à instituição formadora e; os saberes provenientes de sua própria experiência, apreendidos na prática, e em raras vezes, na socialização com os pares.

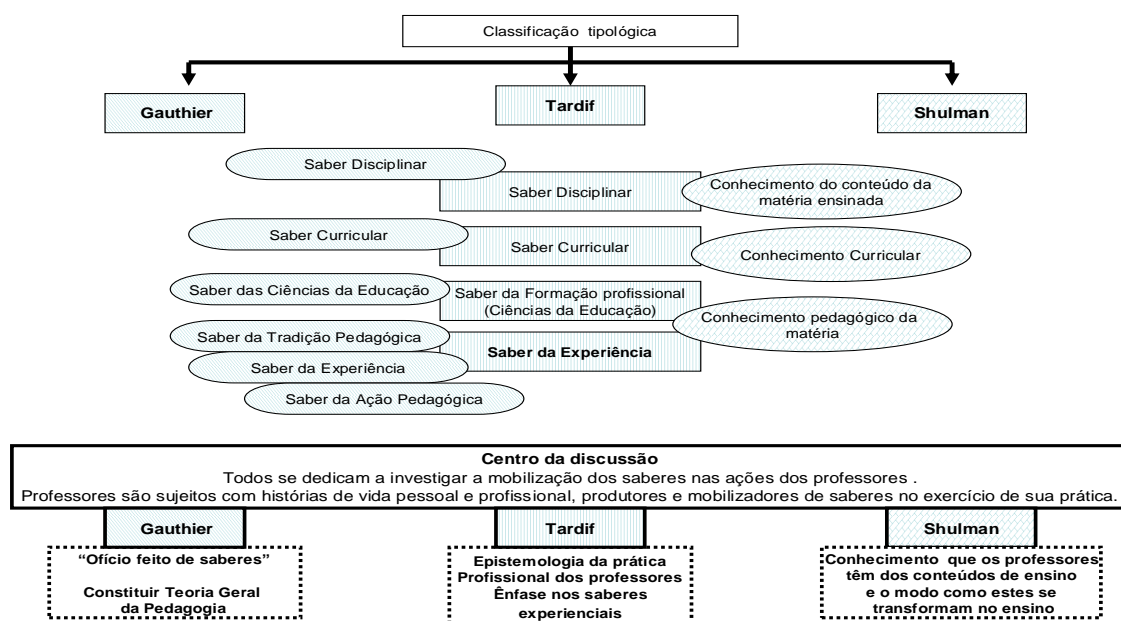
Esses saberes são plurais e complexos, pois provenientes de fontes diversas e que assumem também interpretações individuais diversas. São saberes oriundos de disciplinas, dos currículos, da profissão, da experiência e, caracterizados na docência superior, pela autonomia de suas práticas, isto é, pela construção subjetiva do saber pedagógico na universidade. Este saber é chamado por Ariza e Toscano (2000) como saber tácito, pois apesar de usado sempre em sala de aula e de formar indubitavelmente seus saberes, não são percebidos como tais.

A pluralidade dos saberes docentes é confirmada por Shulman (2004), pois eles tem como primeira fonte o *knowledge base*, que é conhecimento do conteúdo objeto de ensino;

depois o *pedagogical knowledge matter*, ou conhecimento pedagógico da matéria; e o *curricular knowledge*, que se materializa no conhecimento interdisciplinar da área. Portanto, “o ensino vai além do conhecimento da disciplina por si mesma, para uma dimensão do conhecimento da disciplina para o ensino” (SHULMAN *apud* ALMEIDA e BIAJONE, 2007, p. 04).

Almeida e Biajone (2007) organizaram um quadro comparativo baseado nas pesquisas de Tardif, Gauthier e Shulman sobre os saberes docentes (QUADRO 3). Observam as autoras que todos eles “dedicam-se a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores e compreendem os educadores como sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional e que, são produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática” (p. 09).

Quadro 3 - Classificação tipológica e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman sobre saberes docentes



Fonte: Almeida e Biajone (2007).

A despeito das singularidades das investigações de Gauthier, Tardif e Shulman, percebe-se que não há unicidade no campo do saber docente. Almeida e Biajone (2007) dizem que “esses autores defendem a idéia de uma “epistemologia da prática” com a finalidade revelar os saberes docentes” (p. 10), reconhecendo sua interferência nas suas práticas.

O foco da discussão no ensino superior, concluímos, está na constituição do saber pedagógico que, para Azzi (2005, p. 43) “é o saber que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua”. Nas palavras de Teixeira *apud* Teixeira (2009, p. 33),

o desenvolvimento dos saberes pedagógicos possibilita ao professor uma melhor compreensão do fenômeno educativo, do exercício da docência, além de ampliar as possibilidades de reflexão sobre suas práticas. Contribui, ainda, para que o professor desenvolva sua autonomia profissional, no sentido de planejar bem suas aulas, desenvolver princípios metodológicos que contribuam para o alcance dos objetivos educacionais, utilize a avaliação da aprendizagem a partir de uma abordagem mais formativa, enquanto importante instrumento balizador do processo de ensino-aprendizagem.

Mas, é possível construir os saberes pedagógicos sob o manto do autodidatismo? Acreditamos que os saberes da prática universitária, a despeito de serem aperfeiçoados no tempo e nos espaços correspondentes, necessitam de formação para que se ofereçam ao professor as bases epistemológicas – os conceitos e teorias da ciência da educação - da pedagogia, da didática, do ensino, da aprendizagem, da avaliação, do inter-relacionamento e, com isso o consequente exercício eficaz do magistério. Assim ratifica Pimenta (2005, p. 25) quando diz que “os profissionais da educação, em contato com os saberes da educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as”.

Dessa forma, ultrapassa-se o autodidatismo e a autonomia das práticas os quais, aos saberes pessoais, experienciais e profissionais, poderão somar-se os saberes da formação pedagógica, para atuar na educação superior. Esses saberes englobam além da didática, o aprimoramento da habilidade de se relacionar com o outro, que a nosso ver tem um papel importante para o trabalho docente e será apresentado adiante.

2.5 As relações interpessoais

A atividade docente pressupõe relacionamento. Um número cada vez maior, mais preparado, mais diversificado de alunos rodeia o professor universitário num círculo de demandas para o qual lhe são exigíveis conhecimentos que ultrapassam aqueles apreendidos na graduação.

Em face da ampliação do debate, neste início de século, das questões éticas no exercício das profissões, do respeito aos outros, do modelo moral, dos valores da pessoa humana, houve um reflexo nos relacionamentos professor-aluno, pois o docente acaba por ser um exemplo pela natureza de sua atividade. Atesta Freire (2011, p. 35) que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” e “pensar certo é fazer certo”.

O ingressante no ensino superior chega deslocado, sem saber o que lhe espera, e busca na figura do professor, mais do que uma autoridade em determinado campo científico. Ele busca um profissional que lhe abra as portas também para as novas formas de se adaptar ao mundo adulto, especialmente com habilidades sociais.

As Habilidades Sociais são, no dizer de Del Prette e Del Prette (1998, p. 205 e 206), um ramo da psicologia que estuda o desenvolvimento interpessoal, “entendido como a capacidade de estabelecer e manter interações sociais produtivas e satisfatórias diante de diferentes interlocutores, situações e demandas”. Esses estudos psicossociais estão cada vez mais direcionados para as questões educacionais, dados os efeitos que a capacidade ou incapacidade de interagir socialmente podem ter nos processos de ensino-aprendizagem. Assim,

a atuação do professor no sentido de conduzir, mediar, e participar dessas interações requer um conjunto de habilidades interpessoais profissionais cujos déficits podem explicar em parte, o padrão passivo e transmissivo-receptivo ainda predominante nas salas de aula [...] o reconhecimento da dimensão social do desenvolvimento e da aprendizagem impulsiona a busca por estratégias de ensino onde a comunicação interpessoal, principalmente a mediada pelo professor, assume um papel cada vez mais central no processo educativo. Assim pode-se afirmar que o desenvolvimento interpessoal dos alunos facilita esse processo embora dependa também das condições estabelecidas pelo professor (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 1998, p. 212 e 213).

Vê-se dessa forma que não obstante seja necessário o desenvolvimento interpessoal do aluno, é do professor o papel central de promover um relacionamento favorável ao conhecimento em sala de aula.

Para além das pesquisas no campo da psicologia, recentes avanços da neurociência têm demonstrado, de acordo com Gracioso (2011), que o aprendizado é mediado pelas emoções e que estas podem potencializá-lo ou prejudicá-lo, pois os estímulos emocionais são mais poderosos do que os estímulos racionais e, portanto, dominam o processamento cerebral. Assim ao refletirmos sobre a escola do futuro, é preciso incorporar as emoções dos alunos nas considerações dos professores quando desenvolvem as experiências formativas.

O sucesso dos professores dependerá da sua interação com os alunos e com o uso construtivo das emoções na sala de aula, ultrapassando o plano racional, diz Gracioso (2011).

E esse é um dos pontos a serem destacados na docência universitária. Concordamos com Silva (2009, p. 135) quando afirma que devido à lacuna na formação do professor do ensino superior, ele “não percebe a dimensão da sua participação na formação da pessoa do seu aluno, nem da influência de sua atividade profissional e das relações interpessoais que dela decorrem, em sua própria constituição”.

De fato, o docente na universidade ainda não desenvolveu a capacidade de medir sua referência como profissional e pessoa frente aos seus alunos, mantendo não raras vezes uma distância que compromete as relações interpessoais e, por conseguinte, a motivação para o aprendizado. Talvez a falta de formação ou a autoridade arraigada - onde não é admissível a parceria ou a igualdade professor-aluno - ou mesmo talvez, um descompromisso ético com o exercício da docência, interfiram nessa falta de consciência em ampliar as interações na escola superior.

Freire (2010, p. 138) nos diz que “é preciso descartar a falsa separação entre seriedade docente e afetividade, [...] não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele”. A distância que outrora mediava as relações professor-aluno não tem mais lugar na educação. Hoje há uma tentativa constante de aproximação dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem que as vezes é consensual, outras ocorrem somente do lado discente.

Machado (2009) nos conduz a pensar que existem sempre alguns nós/feixes na relação do aluno com o professor, mas é dele a fundamental função de atuar como mediador, negociador, convencendo-os da relevância de sua percepção, e acrescentamos, é dele também a função de ouvir e perceber quando deve recuar. Assevera o autor que

O processo de sensibilização para o que se considera relevante, embora ainda não vivenciado ou mesmo percebido, a negociação da abertura, o exercício de um consenso constituem, enfim, uma das competências mais importantes a serem desenvolvidas pelos professores em sua formação (p. 199).

Ramos (2010) e Masetto (2012) argumentam que a prática docente contemporânea deve ser permeada pela “reflexividade” e pelo desenvolvimento do aspecto afetivo-emocional entre os sujeitos-parceiros do processo de ensino-aprendizagem. A profissão docente é uma profissão de interações humanas e como tal deve ser compreendida, situando a responsabilidade do professor para com o outro e não só para com o conteúdo.

Alguns termos podem bem representar o sucesso das relações interpessoais entre o professor e o aluno na educação superior: diálogo, responsabilidade, parceria, respeito e flexibilidade. De ambas as partes, é necessário ser consciente de que não é possível dissociar a vida afetiva da vida intelectual ou profissional. Na sala de aula mais do que em qualquer outro

local é preciso reconhecer a existência do outro para superar os obstáculos e comprometer-se com o aprendizado.

2.6 A docência jurídica frente às categorias estudadas

Após apresentarmos, no primeiro capítulo, a docência no ensino superior e na educação jurídica e, discutirmos neste segundo capítulo a prática pedagógica e os enfoques delimitados no contexto da formação profissional, do processo de ensino-aprendizagem, dos saberes docentes e dos inter-relacionamentos, relacionaremos esses traços especificamente à docência jurídica.

Ao justapor as características do magistério superior em geral, cujas práticas ainda são pouco adequadas às novas demandas contemporâneas, verificamos que, no magistério jurídico, a inadequação é majorada pelo próprio histórico e peculiaridade do curso de Direito.

Quando relacionamos o conceito de prática pedagógica, proposta por Franco (2012), à prática da docência jurídica, podemos afirmar que, os professores de Direito não possuem uma prática docente pedagogicamente fundamentada, ou seja, sua prática docente não é prática pedagógica.

Se as práticas pedagógicas condicionam as práticas docentes, baseadas nas mediações culturais e históricas e, se a prática na docência jurídica apresenta-se, ainda hoje, com base no modelo histórico-cultural jesuítico, sem ligação com os alunos e a sociedade do seu tempo, conclui-se que há uma ausência de práticas pedagógicas nos cursos de Direito. Franco nos ensina (2012, p. 165-166) que

a ausência de fundamentos pedagógicos capazes de tecer as práticas educativas foi gradativamente produzindo um distanciamento entre o educativo e o pedagógico. Nessa direção, as práticas foram adquirindo uma forma estruturada, engessada, distanciando-se de seu sentido original. Transformaram-se em rituais, em técnicas de fazer, e perderam sua especificidade de fazer-se e refazer-se pela interpretação dos sujeitos. Temos visto escolas mortas, sem alma, atividades sem sentido e sem criatividade.

De fato, a ausência de mecanismos, capacidades e fundamentos pedagógicos na docência jurídica perpetuam universidades e faculdades de Direito mortas, com alunos apáticos diante do real. É uma “perspectiva mais atenta aos códigos do que à dinâmica social, do que resulta uma desvinculação do ensino do direito de muitas das demandas da realidade” (KONZEN, 2012, p. 170).

Assim, quando os objetivos pedagógicos não são claros ou, quando são ausentes, todos os envolvidos na educação jurídica

enfrentam os ranços de práticas pedagógicas atrasadas, da inércia de professores que sentam no trono de glórias passadas e não renovam as aulas dadas em quatro paredes para cabeças emparedadas, o isolamento das instituições que não se inserem nas comunidades onde funcionam, muito menos nos temas que mobilizam o país e interferem no mundo. O risco, mesmo nesses estabelecimentos, é o da formação de mentalidades provincianas, treinadas para pequenas contendas e disputas individualizadas, em suma, faróis voltados para o ontem (AGUIAR, 2004, 188-189).

Nesse sentido, os problemas voltados à formação, aos processos de ensino-aprendizagem, aos saberes docentes e aos relacionamentos professor-aluno-instituição possuem um componente histórico-cultural ainda incapaz de ser superado nas práticas da docência jurídica.

Quanto à formação para o exercício da docência, entendemos que a presunção de que a pós-graduação forma o corpo docente do ensino superior interfere negativamente sobre a prática no magistério jurídico. Como nos mostrou Oliveira (2010), dos 62 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil, nenhum possuía linha de pesquisa ligada à educação e, somente 50% ofereciam disciplinas pedagógicas.

Significa dizer que os mestrados e doutorados em Direito não objetivam formar para o ensino. Seu foco é a pesquisa. Logo, a formação para docência universitária não é regulada no Brasil no sentido de preparar o profissional de diferentes áreas, em professor-profissional e, sua omissão provoca um cenário de crise na educação que também agrava a desvalorização da carreira e a falta de profissionalização e identidade docente.

Essa omissão regulatória oferece possibilidade para o exercício de uma docência jurídica muitas vezes desinteressada e irresponsável. Ser professor é reconhecer os fundamentos pedagógicos e usá-los em sala de aula; é preparar um profissional que, no século XXI não se reduz a um técnico; é conhecer aspectos da avaliação, da gestão do aprendizado das pessoas e interessar-se por educação. Como realizar todas essas funções sem formação?

Nos cursos de Direito há profissionais de diferentes áreas, uma multiplicidade de atores, de intervenções, de destinatários¹⁷, por isso comporta multiplicidade de interesses. Cada um com representação própria (magistrados, advogados, promotores) que, às vezes, se sobressaem aos interesses da docência do qual todos fazem parte. Não raro os professores lembram aos alunos o que “verdadeiramente são” e que estão no magistério por questões circunstanciais, dando ares de provisoriedade e acessoriedade em relação às suas funções

¹⁷ A expansão da educação superior incluiu todas as classes nos bancos das escolas superiores. O curso de Direito não é mais restrito à elite.

docentes. Talvez, a exigência de formação específica para o exercício do magistério superior, comparada ao que se exige para as demais profissões, selecionasse quem realmente deseja exercer a docência com responsabilidade e dedicação.

A problemática causada pela ausência de formação interfere nos processos de ensino-aprendizagem na graduação em Direito. Diz Freire (1996, p. 96) que a prática educacional é um “ato coletivo, solidário, uma troca de experiências”. O ensino jurídico, segue na contramão da verdadeira e efetiva prática educacional quando apresenta-se como excessivamente autônomo, solitário disciplinarmente e desconectado com o aprendizado.

Já existe uma razoável quantidade de estudos (CARLINI, 2008; GHIRARDI, 2010) que defendem e apresentam, especificamente para os professores dos cursos de Direito, novas metodologias em sala de aula, uma nova didática nos processos de ensino-aprendizagem, numa releitura de compartilhamento dos conhecimentos jurídicos. Entretanto, ela parece não encontrar espaço entre os docentes, algumas vezes por falta de acesso e preparo didático-pedagógico e outras, por falta de disposição em conhecê-las e utilizá-las. Em ambos os casos, o resultado é o mesmo: a limitação do aprendizado, que é concretizado sem a conexão com o ensino ministrado e a avaliação proposta.

Cria-se então um ensino e um aprendizado que não são processuais, relacionados, mas fragmentado e uno. Porto (2003, p. 30) assevera que a unidisciplinaridade ocorre, “pois as fronteiras do conhecimento jurídico não permitem contato com outros saberes e deles vai se distanciando. Mesmo dentro do ensino do direito, há a fragmentação em disciplinas que, muitas vezes, parecem não guardar nenhuma relação entre si”.

Percebe-se que os conteúdos formais em detrimento da formação humanística, de habilidades sociais, está intimamente ligado à atuação da docência jurídica. Estes caracterizam-se pelo individualismo e subjetivismo, mesmo na contemporaneidade, onde o que se busca é o trabalho em equipe. Além disso, vemos no professor de Direito, a necessidade do autodidatismo e do fazer por imitação na prática universitária. Como não há formação pedagógica, seus saberes e práticas reduzem-se a exposição de temas e a experiências às cegas que podem dar certo ou errado, sem autocrítica ou autoavaliação.

Na pesquisa de Furtado (2007) sobre como os professores do ensino jurídico constroem os saberes da docência, ficou evidenciado que essa construção é produzida no contexto da sala de aula, com “destaque para o saber da experiência emergente na prática de ensinar” (p. 07) e desse modo os docentes do ensino jurídico vão construindo e consolidando os processos de tornar-se professor no ensino superior, durante a vivência cotidiana com sua própria prática e com os alunos (raramente com os pares ou na instituição de ensino).

Embora muitos sejam os fatores que justifiquem a crise na educação jurídica, Furtado (2007) aponta a má qualidade pedagógica dos docentes como fator principal. Seus estudos mostraram que o corpo de professores desprovido de especialização didático-pedagógica perpetua uma forma de ensinar desinteressante para os alunos, deixando-os à própria sorte.

Rocha (2012, p. 183) verifica nos professores de Direito uma “ilusão da autossuficiência que transparece em palavras e se revela em gestos, posturas e olhares”. Esse perfil acaba dificultando o desenvolvimento dos saberes necessários para o exercício de uma docência comprometida. Dentre estes saberes está o saber relacionar-se, que no Direito também possui certas peculiaridades, pois no passado, a autoridade das togas estendia-se às faculdades e a superioridade do professor deveria ser mantida e respeitada.

No dizer de Aguiar (2004, p. 105) de pouca valia são outras habilidades se não for instaurado um processo múltiplo de relacionamento, “no qual a polifonia das vozes possa convergir e o dissenso possa se transformar em colaboração efetiva, aspecto fundamental da democracia em todos os seus níveis”. Portanto, o distanciamento deve ser superado, pois não há educação baseada no isolamento.

É imprescindível “se liberar dos papéis de autoridade pública ou casuística, caso existam, nas escolas de Direito” (ROCHA, 2012, p. 178). Entender e ouvir o que o outro diz na condição de aluno também é função do educador e a transposição da autoridade pública para sala de aula não facilita essa prática. Ao contrário, não descolar sua condição profissional exercida fora da universidade, do dia-a-dia como docente origina um distanciamento contraproducente, um espaço sombrio, de apatia e medo.

Tanto os professores quanto os alunos são seres humanos que se relacionam num espaço ativo intelectualmente onde, parafraseando Nóvoa (1992), não há separação do *eu* pessoal com o *eu* aprendiz ou o *eu* educador. Por isso, a flexibilidade e a atenção nas relações interpessoais devem estar presentes em ambos os lados, a fim de manter o caminho das emoções acessível para a instauração do conhecimento.

Frente às características apresentadas pelo professor do curso de Direito e as análises das categorias estudadas, depreende-se uma certeza, corroborada por Malusá (2003, p. 138-139), quando afirma que “a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua” e que os profissionais ligados às áreas do saber no ensino superior “devam possuir clara consciência acerca da necessidade de rever suas posturas”.

Concordamos com Ventura (2004) quando afirma que é preciso recuperar a educação jurídica considerando o professor de Direito como um profissional da educação. Uma

educação que repensa suas funções numa “dialética permanência-superação” (MALUSÁ, 2001).

As representações rançosas do docente jurídico não tem mais lugar na educação superior do século XXI. Mas será que os professores envolvidos com os cursos de Direito já percebem a transição do modelo de docência na contemporaneidade? Sua disposição é pela permanência ou superação? Sua concepção de prática pedagógica é tradicional ou inovadora? Logo, cabe indagar se o perfil docente classificado acima se mantém ou apresenta uma perspectiva de vencer a propalada crise na educação jurídica.

Segue o terceiro capítulo, que especificará a sequência da trajetória metodológica desta pesquisa para, por fim, apresentar respostas às indagações acima, baseadas nos resultados alcançados.

CAPITULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

Nos capítulos anteriores expusemos o referencial teórico deste trabalho, estando o primeiro capítulo, voltado para a temática da docência universitária e do professor no contexto da educação jurídica. O segundo capítulo apresentou o conceito de prática pedagógica e as categorias relacionadas a esta prática.

No terceiro capítulo, apresentaremos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, onde delinearemos os locais, os sujeitos, as abordagens, o instrumento e os procedimentos utilizados.

3.1 Os Locais da pesquisa

No Brasil de hoje, podemos contar com 1.210 IES que possuem o curso de Direito. Destas, 60¹⁸ instituições encontram-se na região norte brasileira, donde seis ofertam a graduação no Estado do Amapá, local da nossa pesquisa, sendo uma da rede pública e cinco da rede privada.

O Estado do Amapá localiza-se no extremo norte do Brasil. Em 1943 foi elevado à categoria de Território Federal e, com a promulgação da Constituição em 1988, transformado em Estado-membro da União.

Historicamente, estas terras foram objeto de projetos concebidos exogenamente, cujo objetivo era o de exploração de minérios, de madeira, de animais, sem a contrapartida social esperada. Atualmente é considerado um dos estados brasileiros mais preservados do Brasil, pois possui parte considerável de suas áreas protegidas ambientalmente.

O Amapá possui uma população estimada em 669.526 habitantes, distribuídos em dezesseis municípios, sendo o mais populoso a capital, Macapá, com 398.204 habitantes, de acordo com dados do IBGE relativos ao ano de 2010.

¹⁸ Disponível em: www.emec.mec.gov.br. Acesso em: 28 de maio de 2012.

A história do ensino superior neste Estado é recente e, talvez por isso não haja pesquisas consideráveis sobre essa temática. Antes da instalação da primeira instituição de ensino superior do Estado (Universidade Federal do Amapá – UNIFAP), havia o chamado Núcleo de Educação em Macapá que, por meio de convênio com a Universidade Federal do Pará e Governo do Amapá, oferecia cursos modulares de licenciatura.

Em 02 de março de 1991 foi então instalada a UNIFAP pelo Decreto n. 98.977, com criação antecedida pela Lei n. 7.530 de 29 de agosto de 1986. O primeiro ingresso ocorreu em 1991 e dentre os cursos ofertados estava o de Direito.

Em 1992 foi instalada a primeira faculdade privada do Estado com a oferta também do curso jurídico. As outras quatro faculdades privadas que atualmente ofertam a graduação em Direito só realizaram sua primeira seleção para este curso, cerca de uma década depois, entre os anos de 2003 e 2006, de acordo com informações dos respectivos coordenadores.

Todos os cursos de Direito são oferecidos somente na capital Macapá, que possui pouco menos de quatrocentos mil habitantes, conforme dados descritos acima. A pesquisa de campo nos revelou que a média de acadêmicos neste curso é de 770 alunos por instituição, com exceção da IES pública que gira em torno de 250. Temos, portanto, no Estado, cerca de 4.100 alunos cursando o bacharelado em Direito, com aproximadamente 117 professores (dados coletados na pesquisa de campo realizada entre junho e dezembro de 2011).

O local da investigação foi escolhido por servir de domicílio e trabalho da pesquisadora. Além disso, a ausência de estudos sobre a educação jurídica, apesar do número considerável de alunos, professores e instituições que oferecem o curso de Direito no Amapá, nos despertaram para esta temática.

Assim, como locais da nossa investigação, temos seis Instituições de Ensino Superior, as quais aqui denominaremos por: EIS-1, IES-2, IES-3, IES-4, IES-5 e IES-6. Sobre elas¹⁹:

IES-1: Instituição Pública Federal. Instalada em 1991, possui 18 cursos superiores: Arquitetura e urbanismo, Artes, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Física, Direito, Ciências Sociais, Ciências Ambientais, Ciências Biológicas, Enfermagem, Medicina, Farmácia, Engenharia Elétrica, Letras, Pedagogia e Secretariado Executivo. É a única instituição que oferece cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, dentre eles: Biodiversidade Tropical (mestrado e doutorado), Desenvolvimento Regional (mestrado), Direito Ambiental e Políticas Públicas (mestrado), Ciências da Saúde (mestrado) e Ciências Farmacêuticas

¹⁹ Os dados apresentados para as IES foram obtidos nos sites oficiais e pelos respectivos coordenadores de Curso, entre junho e dezembro de 2011.

(mestrado). O primeiro a ser ofertado, Mestrado em Desenvolvimento Regional, teve início em 2006.

O primeiro ingresso para a graduação em Direito ocorreu em 1991, quando da instalação da universidade, juntamente com outros nove cursos. Atualmente, possui uma média de 250 alunos e 23 docentes, especificamente do colegiado de Direito. Seu último projeto pedagógico data de 2006 e descreve, como objetivos do curso a superação do modelo tradicional de ensino para formar profissionais aptos a atuar em diferentes campos, com cidadania e humanidade.

IES-2 – é uma instituição privada de ensino médio e superior²⁰. Foi fundada em 2000 e oferece os cursos de: Biomedicina, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Enfermagem, Direito, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Sistemas de Informação e Técnico em Redes de Computadores.

O curso de Direito foi oferecido a partir de 2003 e conta com cerca de 650 alunos e 15 professores da área específica. Seus objetivos são formar operadores do Direito com capacidade para atuar com independência, postura crítica e sócio- politizados, numa formação humanística e técnico-jurídica.

IES-3- Instituição privada de ensino superior. Iniciou suas atividades em 1992 e conta com os cursos de Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Designer, Direito e Educação Física. O curso de Direito foi oferecido com a criação da IES (1992) e hoje possui cerca de 1.100 alunos e um quadro docente da área específica em número de 25. Os objetivos do curso são formação humanística e técnico-jurídica de bacharéis, para atender as demandas sociais, buscando a composição dos conflitos.

IES-4- é uma instituição de ensino superior privada e, no Amapá, oferece os cursos de: Administração, Ciências Contábeis, Direito e Pedagogia. O curso de Direito iniciou suas atividades em 2004 e conta com cerca de 800 alunos e 20 professores da área específica. Seus objetivos são a formação humanística, técnico-jurídica e prática, por meio do domínio dos conceitos e terminologias do Direito, associados à responsabilidade social.

IES-5- Instituição privada de ensino superior com início das atividades em 2001. Possui os cursos de: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Direito, Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Gestão

²⁰ Esta Instituição transferiu o controle acionário de 100% das cotas para o outro grupo em 05 de abril de 2012.

Ambiental, História, Letras, Matemática, Odontologia, Psicologia, Redes de Computadores e Serviço Social.

O curso de Direito foi oferecido a partir de 2006. Conta hoje com cerca de 840 alunos e 22 docentes da área específica. Os objetivos do curso são formar, por meio da teoria e prática jurídica, bacharéis com compromisso para as questões regionais.

IES-6- é uma instituição privada de ensino superior que oferece os cursos de: Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Comunicação Social, Direito e Turismo. O curso de Direito é ofertado desde 2005 e possui cerca de 450 alunos e 12 professores da área. Pela impossibilidade de acesso ao projeto do curso e pela inexistência de divulgação dos seus objetivos no site, citamos o objetivo da instituição, que é a procura por estratégias educativas variadas, buscando o conhecimento da realidade regional.

3.2 Os sujeitos

Todos os docentes atuantes na educação jurídica do Estado do Amapá e formados em Direito, foram considerados como potenciais sujeitos a terem suas concepções de prática pedagógica pesquisadas.

Assim temos, para a IES-1, 33 sujeitos que atuam no curso de Direito, como docentes universitários (independente de sua formação inicial), sendo que desses, 23 possuem bacharelado em Direito e, como participantes respondentes ao instrumento dessa pesquisa, temos 20. Na IES-2, temos um total de 17 professores atuantes nos cursos jurídicos, com 15 professores bacharéis e 08 participantes. Na IES-3 há um total de 32 professores no curso de Direito, e dentre eles 25 são bacharéis, sendo que 11 participaram da pesquisa. Na IES-4 existem 28 professores atuantes no curso, com 20 bacharéis e 12 respondentes; Na IES-5 são 22 bacharéis num total de 32 professores e 15 sujeitos respondentes. E, por fim, na IES-6, há 15 professores no curso de Direito, com 12 bacharéis e 04 participantes (TABELA 1).

Tabela 1 - Sujeitos Participantes

	ITENS	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6
A	Total de professores que atuam no curso de Direito, enquanto docentes universitários (independente de sua formação inicial)	33	17	32	28	32	15
B	Total de professores, Bacharéis em Direito e que atuam no curso de Direito, enquanto docentes universitários.	23	15	25	20	22	12
C	Sujeitos participantes dessa pesquisa	20	08	11	12	15	04
D	Total de sujeitos pesquisados em (%) porcentagens, frente ao item “B”.	86,95	53,33	44,0	60,0	68,18	33,33

Frente a Tabela 1, o número total de professores que responderam ao instrumento de pesquisa não é igual ao número total de pesquisados por instituição, uma vez que, dentre os que responderam o questionário, seis deles possuem vinculação com mais de uma IES. Obtivemos a participação de 64 docentes que aceitaram responder ao instrumento de pesquisa, ou seja, 58,18% do total de sujeitos potencialmente aptos a serem pesquisados.

Para efeito desta investigação, na análise e discussão dos dados, o número de docentes que responderam o instrumento de pesquisa representarão 100%.

Os números expressos na pesquisa foram informados pelos coordenadores de curso de cada IES, equivalente ao segundo semestre do ano de 2011, sendo que, o quantitativo de docentes pode ser alterado, para mais ou para menos, a cada semestre letivo.

3.3 Abordagem de análise e interpretação

As pesquisas, em geral, visam a produção de conhecimento novo. Este conhecimento pode ser restrito à “descrição das condições sob as quais um fenômeno ocorre” (LUNA, 2009, p. 16). O objetivo de uma pesquisa, portanto, é conhecer algo, é descrever e analisar uma realidade.

Gatti (2007) explica que a pesquisa na área da educação possui algumas particularidades, pois significa trabalhar com algo relativo a seres humanos, o que significa pesquisar fatores que não podem ser controlados, em especial, porque envolvem conhecer o ser humano dentro de um sistema de relações sociais. A autora afirma que a “pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades” (p. 13).

Assim, para compreender os atos de educar, bem como seu contexto e as reflexões e situações reais dos sujeitos do processo, sejam eles professores, alunos ou gestores, há uma variedade de abordagens, uma multiplicidade de métodos de investigação que, conforme os teóricos contemporâneos, não se excluem, no mais das vezes, complementam-se.

O enfoque teórico proposto para esta pesquisa é o fenomenológico onde é por meio das “experiências, do seu mundo-vida, que é possível ao investigador interrogar o mundo que o circunda em busca do entendimento do fenômeno” (OLIVEIRA e CUNHA, 2008, p. 08).

Masini (2006, p. 63), explica a fenomenologia afirmando que

[...] não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da Hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, o que o fenômeno tem de mais fundamental. [...] a apropriação do conhecimento se dá através do círculo hermenêutico: compreensão-interpretação-nova compreensão. A Pesquisa Fenomenológica, portanto, parte da compreensão de nosso viver – não de definições ou conceitos – da compreensão que orienta a atenção para aquilo que vai investigar. Ao percebermos novas características do fenômeno, ou ao encontrarmos no outro, interpretações, ou compreensões diferentes, surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão.

O trabalho tem início com a pesquisa exploratória. Esta “visa prover o pesquisador de um maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa em perspectiva e utiliza métodos bastante amplos e versáteis” (MATTAR, 1996, p. 84).

Para Triviños (2007, p. 109) “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica”.

A abordagem de análise será quantitativa e qualitativa, baseadas no questionário como instrumento de pesquisa. A abordagem quantitativa avaliará, por meio de escalas matemáticas, o grau de importância que os docentes possuem em relação a afirmações sobre: formação profissional, processos de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais e, ainda, recorrerá a possíveis correlações entre as valorações medidas pelas categorias destacadas.

Para a análise das correlações entre os atributos será utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, adotando-se como valor de referência de significância 5%, ou seja, os atributos que apresentarem correlação com p-valor menor que 0,05 (valores em vermelho) estão associados (são dependentes) e os que apresentarem p-valor superior a 0,05 (valores em preto) são independentes.

Na abordagem qualitativa procuraremos interpretar as concepções docentes, baseadas nos achados das questões abertas reflexivas e de situações reais, por meio de categorizações. Essas categorias terão um enfoque compreensivo e interpretativo (GAMBOA, 2003, p. 399) das concepções docentes em relação à sua prática, aos motivos que o levaram a exercer a docência e aos pontos positivos e negativos de sua atuação em sala de aula. O estudo considera as concepções enquanto conceitos valorativos atribuídos pelos docentes.

A categorização baseou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), na qual se configura em “um conjunto de técnicas e análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 44). Seguiremos, portanto, as fases da descrição, interpretação e inferência, com a finalidade de “desviar o olhar para outra significação” (p. 47), quando e se houver.

Assim, a partir da “leitura flutuante”, os dados brutos foram tratados de maneira a serem significativos. Os procedimentos de repartição das categorias partiram dos “elementos particulares e reagrupamentos progressivos por aproximação de elementos contíguos, para no final deste procedimento atribuímos um título à categoria” (BARDIN, 2011, p. 68).

A natureza da abordagem qualitativa e quantitativa é diferente, mas não contraditória. A qualitativa é adequada para aprofundar as complexidades dos fenômenos sociais e a quantitativa atua em níveis onde os dados apresentam-se aos sentidos. Assim, “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (MINAYO E SANCHES, 1993, p. 247).

Minayo e Sanches (1993), Chizzotti (1991), Goldemberg (1999) e Gunter (2006), apontam para a tendência de fusão de diferentes abordagens na pesquisa que tem como objeto o homem em suas relações interpessoais, ou seja, as pessoas em seu contexto, tendo no campo educacional um forte representante dessa multiplicidade e mescla de metodologias.

A pesquisa quantitativa, para Richardson (1999), caracteriza-se pelo emprego da quantificação e, sua importância deve-se ao fato de garantir a precisão dos resultados, evitando distorções de análise e possibilitando uma margem de segurança quanto às inferências feitas. É uma abordagem que “após ter reunido os elementos tirados dos conteúdos em categorias, o pesquisador constrói distribuições de frequência e outros índices numéricos,

colocando em movimento o aparelho estatístico habitual” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 224).

Na abordagem qualitativa tenta-se “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de determinadas variáveis, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (RICHARDSON, 1999, p.80). Esse será o objetivo do trabalho quando da discussão das respostas abertas dos sujeitos pesquisados.

Assim, interpretaremos os dados numa combinação de abordagens quantitativa e qualitativa. Quanto essa possibilidade de análise numa investigação, Goldenberg (1999) é enfática ao afirmar que

A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos [...] há uma interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objetiva no cotidiano (1999, p. 62).

Nessa relação de importância das pesquisas quantitativas e qualitativas, cada uma com suas peculiaridades, elas acabam por se complementarem, pois a primeira é útil para “identificar conceitos e variáveis relevantes de situações que podem ser estudadas quantitativamente” e a segunda, pelo seu valor em estudar as atitudes e crenças individuais. Portanto, a “integração repousa na ideia de que os limites de um método poderão ser contrabalançados pelo alcance do outro” (GOLDENBERG, 1999, p. 63).

Corroborando com a confluência de possibilidades das pesquisas quantitativas e qualitativas, Chizzoti (1991) diz que elas não se opõem e que se pode fazer uma análise interpretativa de dados quantificáveis, bem como uma quantificação de material recolhido com técnicas qualitativas.

Bauer, Gaskell e Allum (2008) definem o que eles chamam de cobertura adequada dos acontecimentos, com o pluralismo metodológico como uma opção válida. Estes autores também defendem que: não há quantificação sem qualificação e nem análise estatística sem interpretação. Por isso tentam demonstrar a superação da tradição em pesquisas puramente quantitativas ou qualitativas, justificando a necessidade de uma visão mais holística da investigação social e, portanto, contribuições diversas de diferentes abordagens podem oferecer uma pesquisa mais completa.

A característica da pesquisa quantitativa é a descoberta e a construção de teorias baseadas em textos e a compreensão se dá a partir das relações entre variáveis. Na pesquisa

qualitativa a característica é a flexibilidade e a adaptabilidade. Ambas as intenções podem ocorrer na medida em que

ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido é fácil entender que as peças individuais representem um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar abertas a novas ideias, perguntas e dados. Ao mesmo tempo, a diversidade nas peças deste mosaico inclui perguntas fechadas e abertas, implica em passos predeterminados e abertos, utiliza procedimentos qualitativos e quantitativos (GUNTER, 2006, p. 202).

Dessa forma, nosso objetivo implica conhecer a concepção do docente em Direito sobre sua prática e, analisar suas ideias a partir da construção de significados com as generalizações dos resultados obtidos.

3.4 O Instrumento de pesquisa

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário. Segundo Richardson (1999, p. 189) “os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Visa ainda, segundo o autor, conhecer a opinião dos sujeitos pesquisados sobre os assuntos em estudo.

No questionário aplicado havia questões fechadas e abertas. As questões fechadas, na parte I, descrevem os dados gerais sobre os sujeitos pesquisados e, na parte II, valoram, por meio da Escala Likert de cinco pontos (1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3- neutro; 4- importante; 5-muito importante), as afirmações apresentadas aos participantes. As questões abertas foram divididas em dois subitens reflexivos e dois sobre situações reais vividas pelos docentes.

A Escala Likert, também denominada de Escalas Somadas, “requerem que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância relativas à atitude que está sendo medida. Atribui-se valores numéricos e/ou sinais às respostas para refletir a força e a direção da reação do entrevistado” (BRANDALISE, 2005, p. 04). Para a autora esta Escala possui algumas vantagens em relação às demais, pois é composta de uma construção simples; o uso de afirmações que podem não estar necessariamente vinculada à atitude estudada, o que possibilita a inclusão de vários itens, além de permitir uma maior precisão da opinião do respondente pela amplitude de respostas permitidas.

Para a construção do instrumento de coleta de dados desta pesquisa, fizemos um recorte do instrumento (ANEXO A) apresentado no projeto de pesquisa “Concepções de

Pedagogia Universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de **Administração de Empresas, Ciência Contábeis, Direito, Fisioterapia, Enfermagem e Medicina**, em seis IES na região Centro-Oeste de Minas Gerais.”, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFU, sob n. 031/11 (ANEXO B), realizado pelo Grupo de Pesquisa “Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: saberes e práticas educativas”, bem como nos baseamos em várias leituras (BERNARDINO JUNIOR, 2011; SILVA, 2011; ARANTES, 2008; BELCHIOR, 2007; ALENCAR e FLEITH, 2004; MELLO *et al*, 2000) e análises de instrumentos anteriormente aplicados. Como resultado, temos um instrumento de trabalho (APÊNDICE A) composto por quatro partes:

Parte I: Consta de dados gerais sobre os sujeitos participantes dessa pesquisa, composta por cinco subitens: (1.1) sexo; (1.2) faixa etária; (1.3) titulação, ano de conclusão e área de formação; (1.4) local do exercício profissional e (1.5) se exerce outra atividade além da docência.

Na parte II, a ênfase voltamos especificamente para as categorias de estudo: Formação Docente; Concepções do Processo de Ensino e Aprendizagem; Saberes Docentes e Relações Interpessoais.

No instrumento aprovado pelo CEP/UFU, n. 031/11, constam dez subitens para cada uma das categorias estudadas. Para essa pesquisa, selecionamos cinco subitens para cada categoria.

Dessa forma, a segunda parte desse instrumento, fica assim estruturada:

PARTE II

2.1. Formação Profissional:

2.1.1. Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada - Imbernón (2009);

2.1.2. Capacitar-se por meio de titulação (LDB 9394/96); Masetto (2003);

2.1.3 Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica.

– Imbernon (2009), Morosini, (2000); Zabalza (2007)

2.1.4. Realizar cursos de formação específica para professores -Pimenta e Anastasiou (2002)

2.1.5 Ter consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência Ludke e Boing (2004); Cunha (2004).

2.2. CONCEPÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

2.2.1. Considerar que no processo de ensino-aprendizagem o professor deve se preocupar com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações. Mizukami (1986); Masseto (2005)

2.2.2. Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou. Mizukami (1986); Freire (1996);

2.2.3. Considerar que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor. Ventura (2004)

2.2.4. Considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser indissociado da pesquisa. Zabalza (2004)

2.2.5. Considerar que no processo de ensino-aprendizagem deve predominar ações verbais e de memorização dos conteúdos. Mizukami (1986);

2.3 SABERES DOCENTES

2.3.1 Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional. Tardif (2011).

2.3.2 Saber apresentar o conhecimento de forma didática – Shulman (2004; 1986); Gauthier (1998).

2.3.3 Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno. Arizza e Toscano (2000)

2.3.4 Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem. Tardif (2011); Masetto (2000).

2.3.5 Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a formação humana e cidadã dos alunos. Azzi (2005)

2.4 RELAÇÕES INTERPESSOAIS

2.4.1 Incentivar a independência dos alunos – Zabalza (2004); Masetto (2003)

2.4.2 Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista - Freire (1996)

2.4.3 Criar um ambiente de respeito mútuo, considerar e aceitar as ideias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula – Aguiar (2004)

2.4.4 Escutar com atenção as intervenções dos alunos - Machado (2009)

2.4.5 Ter senso de humor em sala de aula – Gracioso (2012)

PARTE III – Questões abertas, com dois subitens reflexivos:

3.1 - O que motivou você, um profissional formado no curso de Direito, a ingressar na Docência Universitária dos cursos Jurídicos?

3.2 - Como você, enquanto docente universitário, formado em Direito e atuante no curso de Direito, trabalha o *Ensino Jurídico*, considerando os aspectos: *formação docente, processo de ensino-aprendizagem, saberes docente e relações interpessoais*?

Ambas as questões relacionam-se com a revisão da literatura sobre docência universitária e o magistério jurídico discutidas nos primeiro e segundo capítulos. Na questão 3.1 que envolve a discussão dos motivos que fazem um profissional bacharel em Direito optar por exercer atividades docentes, serão analisadas as possíveis relações desse ingresso com a sua atuação e prática. A questão 3.2 busca conhecer a realidade dos sujeitos frente às categorias estudadas.

PARTE IV – Questões abertas, com três subitens sobre situações reais e comentários:

4.3 - Pense em alguns fatos importantes, que você considerou como **muito bons**, ocorridos em sua prática docente, em sala de aula. A que você atribui esses fatos, **positivos**, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?

4.4 - Pense em alguns fatos igualmente importantes, mas que você considerou como **não muito bons, ocorridos em sua prática docente**, em sala de aula. A que você atribui esses fatos, **não muito bons**, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?

4.3 – Comentários

Nessas questões procuramos conhecer a posição do docente pesquisado no que diz respeito àquilo que ele pensa de positivo e negativo em sua prática e, fazer um paralelo com a realidade vivida em sala de aula e suas necessidades quanto à importância da formação específica, dos possíveis saberes adquiridos, das concepções do processo de ensino-aprendizagem e do envolvimento inter-relacional.

3.5 Procedimentos

O percurso procedimental teve início em junho de 2011 com o envio de ofícios às Instituições de Ensino, endereçada aos coordenadores de curso, solicitando autorização para aplicação de questionários de pesquisa com os docentes do curso de Direito (APÊNDICE B). Os coordenadores de curso ou quem de direito, assinaram as respectivas autorizações, possibilitando o acesso às IES para coleta de dados.

Na sequência solicitamos de dois docentes com doutorado em Direito, a análise e validação do instrumento para início de aplicação e coleta de dados (APÊNDICE C).

Após o recebimento das validações do instrumento e obtenção das informações junto aos coordenadores de curso sobre o número total de professores e quais eram bacharéis em direito, entramos em contato com os respectivos docentes, explicando o objetivo da pesquisa e solicitando a sua participação, por meio de respostas fidedignas às questões propostas, uma vez que o anonimato seria preservado.

O instrumento aplicado na pesquisa foi um questionário estruturado com questões fechadas e abertas sobre as categorias que são objeto da investigação, além de perguntas sobre dados pessoais e profissionais dos docentes. Juntamente com o questionário era entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitada sua assinatura (APÊNDICE D).

Além da entrega pessoal, houve ainda o recebimento de questionários por correio eletrônico, totalizando o número de cinco participações, para os professores que se encontravam em outros estados, capacitando-se em cursos de pós-graduação e para aqueles que solicitaram o envio do instrumento dessa forma.

Assim, foram entregues aos docentes bacharéis em direito e que exercem atividades nestes cursos, na IES-01: 23 questionários, com 20 participações; Na IES-02: 13 questionários e sete devoluções; Na IES-03, foram entregues 20 questionários e recebidos 10; Na IES-04 entregamos 16 questionários e obtivemos 10; Na IES-05 foram entregues 22 questionários e recebidos 13 e; Na IES-06, entregamos 11 questionários e recebemos 04.

O procedimento realizado após o recebimento de todos os questionários respondidos foi o de tabular as questões fechadas, utilizando o Programa Microsoft Office Excel 2007. As questões abertas, propostas na forma reflexiva e de situações reais, foram transcritas por meio de digitação (APÊNDICE F) utilizando o Programa Microsoft Word, identificando os participantes pela ordem de entrega dos questionários como sujeitos 01 a sujeito 64.

Utilizou-se para o tratamento dos dados das questões fechadas a Análise Estatística Descritiva e, especificamente para a Parte II do questionário, a Análise de Correlação (Spearman). Para as questões abertas realizou-se a Análise de Conteúdo baseada em Bardin (2011).

Após explicitar o percurso metodológico desta pesquisa, seguiremos para o quarto capítulo onde serão apresentados os resultados e discussões sobre as concepções pedagógicas do professor de Direito no Estado do Amapá, região Norte do Brasil, cujo ensino superior ainda é recente e cujas práticas educacionais estão receptivas a pesquisas e a descobertas.

CAPITULO 4

CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DIREITO SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa e discutiremos a concepção do docente dos cursos jurídicos no que se refere à sua prática pedagógica, confrontando com o referencial teórico analisado nos capítulos antecedentes.

Os dados da Parte I e II do instrumento de pesquisa receberam a Análise Estatística Descritiva e, especificamente a Parte II foi sujeita à Análise de Correlação a fim de encontrar possíveis significâncias entre as valorações. A Parte III e IV, composta por questões abertas reflexivas e situações reais, foram categorizadas e analisadas, baseadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

A primeira parte do questionário apresenta dados gerais sobre os sujeitos pesquisados, cujo conhecimento servirá de base para relacionar as concepções traçadas pelas questões fechadas e abertas.

4.1 Dados gerais sobre o sujeito pesquisado

4.1.1 Sexo

Dentre os 64 docentes atuantes nos cursos jurídicos, 36 (56,25%) são do sexo masculino e 28 (43,75%) do sexo feminino (TABELA 2). Os cursos de Direito sempre se caracterizaram pela presença de professores do sexo masculino, justificado pelo seu próprio histórico, onde somente homens poderiam exercer atividade profissional e formar-se em cursos superiores. Tem-se percebido certa mudança nesse perfil com o ingresso feminino na docência jurídica, bem demonstrada em nossa pesquisa que, apesar do maior número de homens, há um equilíbrio entre os gêneros.

Tabela 2 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado – sexo

Sexo	Total	(Percentual)
Feminino	28	43,75
Masculino	36	56,25
Total	64	100,00

4.1.2 Faixa etária

Quanto à faixa etária, 30 professores possuem entre 31 a 40 anos. Os professores entre 41 a 50 anos são em número de 16. Na faixa etária entre 21 a 30 há 10 professores e 08 possuem idade acima de 50 anos (TABELA 3).

A literatura educacional vem estudando professores tomando por base sua faixa-etária e tempo de profissão. Vasconcelos (2000) considera que a maturidade reflete-se diretamente no desempenho pedagógico e, Perpétuo (2005) informa que quanto menor a faixa etária docente maior a preocupação conteudista e, à medida que o tempo passa a preocupação transfere-se para o ensino e o aluno.

Vê-se, portanto que, dez professores encontram-se na faixa etária entre 21 a 30 anos, buscando seu espaço como profissional e, é possível que a preocupação com o domínio do conteúdo prevaleça em relação à busca por melhores estratégias de ensino. Seu modelo de atuação em sala de aula é baseado principalmente na sua trajetória individual e nos exemplos de professores que lhe foram referência como estudante.

Do total de sujeitos pesquisados, trinta professores encontram-se com idades entre 31 a 40 anos. Para Isaia (2000) é um momento de transição na carreira, onde o docente possui a energia e o entusiasmo em suas atividades, contrabalançados pela difícil realidade do contexto institucional. É um momento crucial para consolidação e opção pelo exercício da docência.

Entre 41 a 50 anos há dezesseis professores. Estes estão estabelecidos na carreira docente. Nesta faixa etária, geralmente, não há mais dúvida quanto à opção pela docência e estes são professores efetivos e passíveis de novas experiências pedagógicas (ISAIA, 2000).

Oito professores estão acima de 50 anos, o que, segundo Isaia (2000) representa um momento de serenidade e conservadorismo.

No âmbito da docência jurídica essas diferentes características cronológicas, a nosso ver, não parecem ser relevantes, uma vez que a abordagem quase sempre tradicional do

ensino do Direito é reflexo do modelo de aula pelos quais os docentes foram submetidos enquanto estudantes nos bacharelados. Dessa forma, talvez, a maior ou menor maturidade, pouco traduza diversificação no ciclo profissional do docente em Direito, pois o que ainda prevalece é a perpetuação da exposição oral de conteúdos, num espaço privilegiado, somente para a ação do professor (MASETTO, 2010).

Tabela 3 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado – faixa etária

Faixa etária	Total	(Percentual)
21 a 30	10	15,63
31 a 40	30	46,88
41 a 50	16	25,00
Acima de 50	8	12,50
Total	64	100,00

4.1.3 Titulação, ano de conclusão e área de formação

Do total de sujeitos pesquisados, 04 (6,25%) são doutores, 28 (43,75%) são mestres, 28 (43,75%) são especialistas e 04 (6,25%) são graduados. Portanto, considerando o quadro geral de pesquisados²¹ é possível afirmar que 32 (50,00%) docentes cumprem a recomendação da LDB (a lei somente recomenda, não exige), pois possuem titulação de pós-graduação *stricto sensu* para o exercício da docência no ensino superior.

Tabela 4 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado – Titulação

Titulação	Total	(Percentual)
Graduação	4	6,25
Especialização	28	43,75
Mestrado	28	43,75
Doutorado	4	6,25
Pós-doutorado	-	-
Outros	-	-
Total	64	100,00

²¹ Nossa inferência é sobre o total de sujeitos pesquisados nos Cursos de Direito do Estado do Amapá e não por instituição, cujo percentual pode ou não alcançar o mínimo recomendado por lei, cujo limite é de pelo menos um terço dos professores com mestrado ou doutorado por IES de acordo com o art. 52 da LDB.

Dentre os professores pesquisados, 3 (4,7%) graduaram-se em Direito entre 1971 e 1980; 07 (10,9%) entre 1981 e 1990; 23 (35,9%) no decorrer do decênio entre 1991 e 2000 e; 31 (48,4%) formaram-se bacharéis entre 2001 e 2010 (TABELA 5). Os números demonstram que praticamente a metade dos docentes em Direito no Estado do Amapá, cursaram o bacharelado em Direito nos últimos dez anos. São, portanto, professores universitários que iniciaram o magistério, ao menos nos cursos jurídicos, recentemente.

Ainda aqueles que se formaram entre 1991 e 2000 (35,9%) teriam, em média, dez anos de docência em Direito. De modo geral, percebe-se um quadro docente jovem, se considerarmos ainda que, a maioria (62,51%), possui entre 21 e 40 anos (TABELA 3). É de se supor um grupo mais atento às inovações tecnológicas, mas pouco preparado pedagogicamente para a sala de aula, pois ainda busca no saber experiencial (uma vez que este professor não foi formado para o exercício da docência), como realizar a prática docente no ensino superior.

Tabela 5 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado - distribuição de frequências do ano de graduação

Ano de Graduação	Frequência	Percentual
1971 a 1980	3	4,7
1981 a 1990	7	10,9
1991 a 2000	23	35,9
2001 a 2010	31	48,4
Total	64	100,0

Temos, entre os professores pesquisados, 32 mestres e doutores (28 com mestrado e 04 com doutorado), 28 especialistas e 04 graduados (TABELA 6), demonstrando certa limitação na titulação do quadro docente nos cursos de Direito onde, preferencialmente, todos deveriam possuir mestrado ou doutorado.

Com exceção de um sujeito pesquisado (01 professor cursou o mestrado entre 1991 e 2000), as pós-graduações *stricto sensu* dos docentes foram cursadas entre os anos de 2000 a 2011. Portanto infere-se que, a menos de dez anos houve uma efetiva mudança no aprimoramento docente, mesmo que não tenha alcançado sua totalidade.

Tabela 6 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado - Distribuição da formação na pós-graduação

Formação/Período	Frequência	(Percentual)
ESPECIALIZAÇÃO		
1990 a 2000	3	4,7
1991 a 2000	1	1,6
2001 a 2010	23	35,9
Após 2010	1	1,6
Total	28	43,75
MESTRADO		
1991 a 2000	1	1,6
2001 a 2010	19	29,7
Após 2010	8	12,5
Total	28	43,75
DOCTORADO		
2001 a 2010	4	6,2
NÃO CURSARAM	4	6,2
Total	64	100,0

A área de formação dos professores é diferenciada, conforme demonstra a Tabela 7, mas a maioria cursou a pós-graduação em Direito. Dos 28 especialistas, 08 possuem especialização *lato sensu* na área da educação, como: Docência no Ensino Superior (5), em Educação (1), em Metodologia do Ensino Superior (1) e em Educação Superior (1), refletindo um avanço para o exercício da docência jurídica, pela oportunidade de aprimorar-se no campo educacional.

Dos 32 pós-graduados (doutores e mestres) 04 possuem titulação nos primeiros dois mestrados ofertados no Estado do Amapá: Desenvolvimento Regional (2) e Biodiversidade Tropical (2). Há ainda, 01 mestre em Planejamento e Políticas Públicas; 01 mestre em Políticas Públicas; 01 mestre em Gestão Empresarial; 01 mestre em Engenharia Civil – Tecnológico.

Todos os demais dedicaram-se às diferentes áreas do Direito como, nos doutorados em: Direito (1); Direito Civil (1); Direito Constitucional (1); Direito das Relações Sociais (1); nos mestrados em: Direito Ambiental (15); Direito (1); Direito das Relações Internacionais (1); Direitos Difusos e Coletivos (1); Direito Econômico (1); e nas especializações em: Direito Penal (3); Direito do Trabalho (3); Direito Constitucional (1), Direito Processual (2),

Direito Público (2); Direito Privado (1); Direito Processual Civil (1); Direito (1); Direito do Estado (1); Direito Ambiental (1);

Temos uma peculiaridade no que se refere à titulação dos professores pelo local pesquisado. No Amapá, as primeiras especializações surgiram há pouco mais de duas décadas e o primeiro mestrado foi ofertado no ano de 2006 (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Aqueles que pretendiam titular-se precisavam buscar oportunidades em outros Estados, o que dificultava a formação continuada. Hoje o Estado, por meio da Universidade Federal²², oferece 05 mestrados e 01 doutorado. Na área jurídica é ofertado o Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas (multidisciplinar), onde a concorrência aumenta a cada ano²³, demonstrando progressiva demanda dos profissionais da área pela pós-graduação *stricto sensu*.

O Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas, teve início em 2007 e dentre os 28 (43,75%) docentes mestres pesquisados, 15 (25%) foram alunos desta pós-graduação, demonstrando que a oportunidade de aperfeiçoamento docente no Amapá já alcançou bons resultados.

Entretanto, na contramão do que exige a docência contemporânea e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, art. 66, sobre a necessidade de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, ainda há 04 (6,25%) docentes somente com o porte de graduado.

Os dados revelam que há somente quatro professores, dentre os pesquisados, que possuem doutorado nos cursos de Direito no Amapá. Esse número demonstra o descompasso entre o que recomenda a legislação sobre a preparação para a docência superior, que deve ser preferencialmente nos cursos de mestrado e doutorado. A causa repousa, a nosso ver, na pouca oportunidade em cursar uma pós-graduação, pela limitação na oferta dos cursos e de vagas, bem como na dedicação parcial à docência, que divide o tempo reservado às funções do magistério com outras atividades profissionais.

²² Não foram considerados Mestrados e Doutorados Interinstitucionais.

²³ A média de vagas gira em torno de 20 (entre 18 e 23), considerando a disponibilidade dos orientadores. No ano de 2009 inscreveram-se 151 candidatos; em 2010, foram 196 e; em 2011 houve 207 inscritos. Disponível em: <http://www.unifap.br/public/arquivos/arq6618.pdf>. Acessado em 07-11-2012.

Tabela 7 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado - Área de Formação na Pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado)

Área de formação	Frequência	Percentual
Dir. Ambiental	16	25,0
Docência no Ensino Superior	5	7,8
Direito	3	4,7
Dir. do Trabalho	3	4,7
Dir. Penal	3	4,7
Desenvolvimento regional	2	3,1
Biodiversidade Tropical	2	3,1
Dir. Constitucional	2	3,1
Dir. Processual	2	3,1
Dir. Público	2	3,1
Dir. Civil	1	1,6
Dir. das relações Internacionais	1	1,6
Dir. das Relações Sociais	1	1,6
Dir. Econômico	1	1,6
Dir. Privado	1	1,6
Dir. Proc. Civil	1	1,6
Direito do Estado	1	1,6
Direito Empresarial	1	1,6
Direitos Difusos e Coletivos	1	1,6
Educação	1	1,6
Educação Superior	1	1,6
Gestão Empresarial	1	1,6
Metodologia no Ensino Superior	1	1,6
Planejamento e Políticas Públicas	1	1,6
Política Pública	1	1,6
Tecnológico - Engenharia Civil	1	1,6
Não cursaram	4	4,6
Não responderam	4	4,6
Total	64	100,0

4.1.4 No exercício profissional docente você atua

Todos os professores pesquisados trabalham na graduação e, um grupo restrito de 04 doutores exercem suas atividades também no mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas. Há, ainda, 09 professores que atuam nas especializações.

Tendo a maioria dos professores dedicação parcial à docência somada à baixa titulação e a pouca oferta de pós-graduação, o cenário é de dedicação à graduação, o que limita o desenvolvimento da pesquisa na área jurídica. As raras produções acadêmicas ficam restritas

aos Trabalhos de Conclusão de Curso, com pouco interesse, tanto pelos alunos quanto pelos próprios professores, em divulgar e publicar os resultados das pesquisas.

Frente à ausência de doutorado ofertado no Estado na área de Humanidades, não há professores que atuam neste nível.

Tabela 8 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado – Atuação na docência

Atuação	Total	(Percentual)
Doutorado	-	-
Mestrado	-	-
Graduação	53	82,81
Lato-sensu	-	-
Graduação e lato-sensu	7	10,94
Graduação e mestrado	2	3,13
Graduação, lato sensu e mestrado	2	3,13
Total	64	100,00

4.1.5 Além da profissão docente você exerce outra atividade? Qual?

Dentre os docentes pesquisados, 51 (79,69%) exercem outra atividade além do magistério e 13 (20,31%) tem na docência a atividade exclusiva. Estes dados confirmam o referencial teórico descrito, onde a maioria dos professores exercem a docência jurídica como atividade complementar ou a exerce concomitantemente com outra carreira. É um perfil de dedicação parcial à docência jurídica. Conforme assevera Carlini (2008) a maioria dos professores de Direito são profissionais de carreiras jurídicas diversas.

Entretanto, é importante destacar o crescimento no número de professores que exercem exclusivamente a docência. Percebe-se que uma reconfiguração docente surge, ainda que timidamente, no sistema da educação superior e também na educação jurídica, favorecendo o movimento de profissionalização docente impulsionada pela exclusividade no seu exercício.

Tabela 9 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado – Exercício de atividade além da docência

Outra atividade	Total	(Percentual)
Sim	51	79,69
Não	13	20,31
Total	64	100,00

Daqueles que exercem outras atividades (79,69%), podemos vislumbrar o grande leque de possibilidades de atuação que o bacharelado em Direito proporciona, ou mesmo a opção de manter-se na antiga profissão e atuar como docente após a formação jurídica. O número dos que exercem a advocacia ainda é superior às demais, com 15 docentes advogados. Segue-se também um número considerável de servidores públicos *lato sensu*, que optamos por discriminar em virtude das diferentes atuações/funções. Portanto, tem-se: 06 servidores do judiciário, 04 promotores de justiça, 02 desembargadores, 04 servidores públicos estaduais, 02 assessores jurídicos, 02 delegados de polícia, 02 juízes de direito, 02 procuradores do Estado, e ainda 01 advogado da União, 01 policial, 01 procurador de justiça, 01 juíza do trabalho, 01 servidor público federal, 01 procurador do município, 01 instrutor de cursos livres, 01 senador, 01 secretária acadêmica, 01 coordenador de Núcleo, 01 dirigente de organização não-governamental.

Acreditamos que, a consolidação da carreira docente deve partir de um novo modelo de estratificação como maioria: o de dedicação exclusiva às funções do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. Não obstante a importância do exercício da docência por profissionais de outras carreiras jurídicas, principalmente daqueles que se inserem e interagem no ambiente universitário, é preciso desencadear um movimento de valorização do profissional docente que optou pela vida acadêmica como carreira única.

Aos professores de hoje, devem ser equiparadas as prerrogativas das demais carreiras jurídicas, assim como ocorria com os Lentes²⁴ quando da criação dos cursos de Direito no Brasil, em 1827: *Os Lentes proprietários vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte annos de serviço* (art. 3º).

Dessa forma a docência ultrapassará o campo da subprofissão ou do *hobby*, destacadas por Bittar (2006), e poderá consolidar-se com identidade própria. Para o incentivo a esse tipo de exclusividade é necessário uma forte política de reestruturação da carreira, no sentido de

²⁴ Termo utilizado para designar os professores dos cursos jurídicos (e superiores em geral) quando da sua implantação, no século XIX.

minimizar a desvalorização docente e o desequilíbrio em relação às demais carreiras do mercado.

Tabela 10 - Dados gerais sobre o sujeito pesquisado – outra atividade exercida além da docência

Profissão/atuação	Total	(Percentual)
Advogado	15	29,41
Servidor do judiciário	6	11,76
Promotor de justiça	4	7,84
Assessor jurídico	2	3,92
Delegado de polícia	2	3,92
Desembargador	2	3,92
Juiz	2	3,92
Procurador de estado	2	3,92
Servidor público	2	3,92
Servidor público estadual	2	3,92
Advogado da união	1	1,96
Coordenador do npj	1	1,96
Dirigente de ong	1	1,96
Instrutor de cursos	1	1,96
Juiz trabalhista	1	1,96
Policial	1	1,96
Procurador de justiça	1	1,96
Procurador do município	1	1,96
Secretária acadêmica	1	1,96
Senador	1	1,96
Servidor público federal	1	1,96
Em branco/não respondeu	1	1,96
Total	51	100,00

Nota: Foram considerados somente os 51 professores que afirmaram exercer outra profissão.

Dos 13 docentes que informaram dedicar-se exclusivamente à docência, 01 é doutor, 09 são mestres e 03 são especialistas. Acreditamos que a escolha pela dedicação integral à docência incentiva a busca por formação *stricto sensu* e, no caso do Amapá, talvez o número de doutores não seja maior pela limitação local e mesmo regional na oferta de doutorados.

4.2 Categorias das Questões Fechadas

A segunda parte do instrumento de pesquisa avaliou o grau de importância que os docentes atribuem sobre as frases relacionadas às categorias: formação profissional; concepções de ensino-aprendizagem; saberes docentes e; relações interpessoais.

A categoria formação profissional está intimamente ligada à concepção pedagógica que o professor possui no seu contexto de atuação. Assim as valorações iniciam-se pela frase *1- Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada*. Dessa forma, 50 (78,13%) professores valoraram-na como muito importante; 11 (17,19%) como importante; 02 (3,13%) mantiveram-se neutros; 01 (1,56%) declarou ser pouco importante e nenhum nada importante.

Para a frase 2 – *Capacitar-se por meio de titulação*, 46 (71,88%) afirmaram ser muito importante; 14 (21,88%) importante; 03 (4,69%) neutros; 01 (1,56%) pouco importante e nenhum nada importante.

Na frase 3 - *Ter qualificação para atuar na docência universitária com formação específica*, 38 (59,38%) consideraram muito importante; 25 (39,06%) importante; 01 (1,56%) neutro e nenhum nada ou pouco importante..

Ao valorar a frase 4 – *Realizar cursos de formação específica para professores* 34 (53,13%) acreditam ser muito importante; 24 (37,50%) importante; 05 (7,81%) neutros; 01 (1,56%) nada importante e nenhum pouco importante.

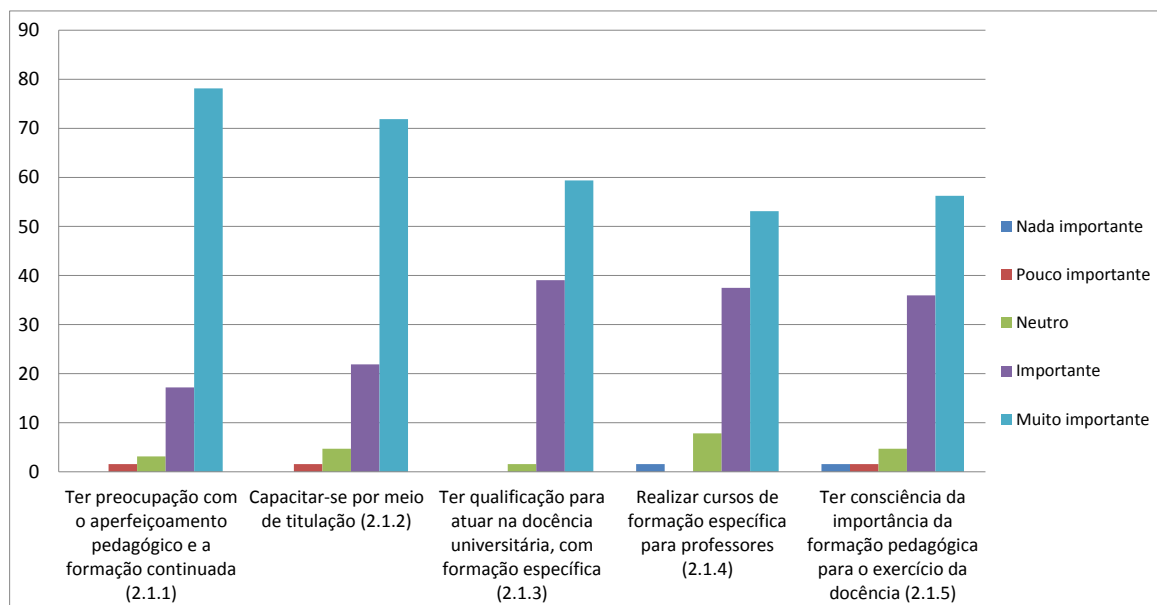
Considerando a frase 5 – *Ter consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência* 36 professores acharam muito importante; 23 (35,94%) importante; 03 (4,69%) neutros; 01 (1,56%) pouco importante e 01 (1,56%) nada importante.

Os resultados estão representados na tabela 11 e gráfico 1.

Tabela 11 - Valorações em números absolutos e porcentagens atribuídas pelos docentes dos cursos de Direito sobre a categoria Formação Profissional

FORMAÇÃO PROFISSIONAL						
Frase a ser analisada		Grau de importância				
		NI	PI	N	I	MI
1	Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada (2.1.1)	0 0%	1 1,56%	2 3,13	11 17,19%	50 78,13%
2	Capacitar-se por meio de titulação (2.1.2)	0 0%	1 1,56%	3 4,69%	14 21,88%	46 71,88%
3	Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica (2.1.3)	0 0%	0 0%	1 1,56%	25 39,06%	38 59,38%
4	Realizar cursos de formação específica para professores (2.1.4)	1 1,56%	0 0%	5 7,81%	24 37,50%	34 53,13%
5	Ter consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência (2.1.5)	1 1,56%	1 1,56%	3 4,69%	23 35,94%	36 56,25%

Gráfico 1 - Valorações atribuídas às frases da categoria Formação Profissional



O conjunto das frases valoradas nesta categoria demonstra que a formação profissional para o exercício da docência não é irrelevante na concepção docente. Cinquenta professores afirmaram ser muito importante a preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada. Esse número diminui quando valorada a necessidade de capacitação por meio da titulação, talvez pela limitação local na oferta dos mestrados e doutorados na região norte do Brasil, especialmente no Estado do Amapá.

Na frase que valora o grau de importância para atuar na docência universitária com formação específica, houve alguns comentários que demonstraram dúvidas em relação ao

significado de “formação específica”. Estaria ela ligada à docência ou ao exercício da profissão que exige o bacharelado?

Quando falamos de formação específica para atuação no magistério superior já ultrapassamos a exigência mínima de graduação nos bacharelados. Tratamos aqui de formação específica para a docência, que se efetiva principalmente na realização de cursos, citado na frase 4, cujas respostas não foram consideradas “muito importantes” por metade dos professores (se somados os graus de importância excetuado o primeiro).

Para Almeida (2012) a formação específica é das uma das dimensões da formação profissional, ou seja, é a capacitação para exercer uma atividade de trabalho que requer conhecimentos e habilidades especializados. Dessa forma, se o “campo de trabalho do professor é o ensino, deduz-se que sua formação é então o processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer” (ALMEIDA, 2012, p. 74).

Alguns autores (ALMEIDA, 2012; TEIXEIRA, 2009; IMBERNON, 2009; ZABALZA, 2004; MASETTO, 2003; PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, MOROSINI, 2000; GRILLO, 2000) tem-se debruçado em propor algumas possibilidades de formação em serviço do professor universitário, por conta da omissão legal na exigência de formação docente específica, e a principal delas é a realização de cursos que aperfeiçoem pedagogicamente os professores.

Conscientizar-se da importância da formação pedagógica na frase 5 seguiu a mesma média da necessidade de realização de cursos, com 36 professores considerando-a muito importante. Uma aparente contradição apresenta-se nas valorações das frases que delimitam os traços para a formação profissional. Apesar dos docentes considerarem muito importante a formação específica, a disposição para realizar cursos não é tão bem valorada. Quando se transfere o campo da “preocupação” para o campo da “realização”, ou seja, da modificação do modelo real pela disposição dos professores em preparar-se para o exercício da docência em sala de aula, o grau de importância diminui.

Teixeira (2009, p. 32) afirma que é “preciso romper com a cultura do ‘ensino porque sei’ para o ‘ensino porque sei e sei ensinar’, e, assim, construir outra perspectiva profissional que promova uma formação de professores pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica”. Essa nova perspectiva, baseada na formação do docente, resulta no efetivo aprendizado dos acadêmicos, uma vez que, segundo Morosini (2000, p 19), há uma “relação direta entre o desempenho didático do professor e o desempenho do aluno”.

Enquanto não é possível falarmos em formação superior do docente exigida por lei, é preciso insistir na formação por iniciativa institucional e autoformação. Teixeira (2009) sugere a apresentação de temas educacionais que interfiram na prática docente por meio de: reuniões de estudo com leitura e discussão de textos; encontros entre professores para relatos de experiências; elaboração coletiva de projetos de pesquisa-ação que tenham como temas questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem; seminários, trabalhos individuais e em grupo, além da utilização de diferentes técnicas de ensino. A carga horária para o processo de formação continuada seria organizada de acordo com as possibilidades e necessidades do grupo de professores.

A autoformação ou busca individual por formação não se remete exclusivamente à busca por titulação, sendo o mestrado e doutorado um dos passos – essencial inclusive - para um projeto formativo maior. Essa busca formativa tem início com a reflexão e conscientização como fundamento da prática. Quando o professor debruça-se sobre a própria experiência, examina-a, relaciona-a, analisa à luz de outras experiências ou de como poderia agir melhor, ele contribui para o aperfeiçoamento de ações posteriores (GRILLO, 2000).

Almeida (2012, p. 71) contribui com essa perspectiva de “atribuir sentido àquilo que se pratica”, articulando a atuação docente com a teoria, mas ancorada na reflexão e na avaliação da própria atividade. Ela afirma que, para a maioria dos professores é difícil alterar o referencial de docência com que se conviveu no passado, por isso “refletir sobre si e seu percurso formativo criticamente, permite desconstruir a experiência vivida e organizar outras referências para a prática docente” (ALMEIDA, 2012, p. 72).

Após a reflexão e a conscientização é necessária a disposição para o processo formativo. Permanecer-se na neutralidade ou não considerar como muito importante a qualificação para atuar na docência universitária, conforme valoração da frase 4 desta pesquisa, é sinônimo de estagnação e de falta de responsabilidade com a educação do qual o professor é sujeito.

A discussão que envolve a formação profissional desemboca, em grande parte, nas concepções de ensino-aprendizagem dos professores. Veremos, a seguir, como foram valoradas as frases relacionadas a esta categoria (TABELA 12 e GRAFICO 2).

Na categoria concepções do processo de ensino-aprendizagem foram apresentadas cinco frases, sendo a frase *1 considerar que no processo ensino-aprendizagem o professor deve se preocupar com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações* foi avaliada como muito importante por 37 (57,81%) sujeitos; importante por 24 (37,50%) ; neutro por 01 (1,56%) ; pouco importante por 01 (1,56%) e; nada importante por 01 (1,56%).

Para a frase 2 – *considerar que se o aluno não aprendeu significa que o professor não ensinou*, 05 (7,81%) professores consideraram muito importante; 20 (31,25%) importante; 25 (39,06%) neutros; 09 (14,06%) pouco importante e 05 (7,81%) nada importante.

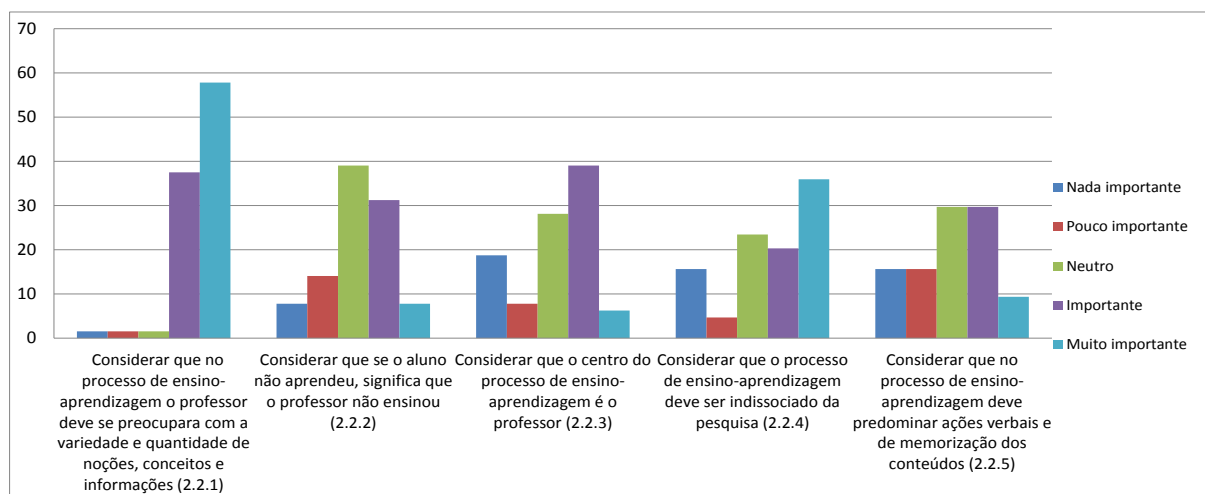
Na frase 3 – *Considerar que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor*, 04 (6,25%) acham muito importante; 25 (39,06%) importante; 18 (28,13%) neutros; 05 (7,81%) pouco importante; e 12 (18,75%) nada importante.

Para frase 4 – *considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser indissociado da pesquisa* tivemos 23 (35,94%) docentes que acreditam ser muito importante, 13 (20,31%) importante, 15 (23,44%) neutros; 03 (4,69%) pouco importante e 10 (15,63%) nada importante.

Já na frase 5 - *considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve predominar ações verbais e de memorização de conteúdos*, 06 (9,38%) consideram muito importante; 19 (29,69%) importante; 19 (29,69%) neutros; 10 (15,63%) pouco importante e; 10 (15,63%) nada importante.

Tabela 12 - Valorações em números absolutos e porcentagens atribuídas pelos docentes dos cursos de Direito sobre a categoria Processos de Ensino-Aprendizagem

PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM						
Frase a ser analisada		Grau de importância				
		NI	PI	N	I	MI
1	Considerar que no processo de ensino-aprendizagem o professor deve se preocupar com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações (2.2.1)	1 1,56%	1 1,56%	1 1,56%	24 37,50%	37 57,81%
2	Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou (2.2.2)	5 7,81%	9 14,06%	25 39,06%	20 31,25%	5 7,81%
3	Considerar que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor (2.2.3)	12 18,75%	5 7,81%	18 28,13%	25 39,06%	4 6,25%
4	Considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser indissociado da pesquisa (2.2.4)	10 15,63%	3 4,69%	15 23,44%	13 20,31%	23 35,94%
5	Considerar que no processo de ensino-aprendizagem devem predominar ações verbais e de memorização dos conteúdos (2.2.5)	10 15,63%	10 15,63%	19 29,69%	19 29,69%	6 9,38%

Gráfico 2 - Valorações atribuídas às frases da categoria Processos de Ensino-Aprendizagem

As frases escolhidas para avaliar a concepção docente dos processos de ensino-aprendizagem referem-se principalmente à abordagem tradicional apresentada por Mizukami (1986), com o objetivo de aferir a relação do professor com uma prática que, segundo a literatura, prevalece na educação jurídica, cujas características são: foco no ensino; professor como sujeito principal; preocupação com a quantidade e memorização de conteúdos.

A frase 1 foi valorada como importante e muito importante por 95% (61) dos professores, afirmando que apresentavam preocupação com a quantidade de noções, conceitos e informações a ser apreendida pelo aluno. Esse dado confirma uma característica própria da educação jurídica que é o grau de importância que se presta à quantidade de informações a ser repassada. Há exigência em conhecer em grande quantidade os artigos de lei e de julgados específicos, reforçando um ensino superior que simplesmente reproduz informações.

A busca pelo conhecimento qualitativo é substituída pelo emprego de artifícios de memorização em grandes quantidades, reforçando o círculo vicioso de reprodução no ensino superior.

Na frase 2 há uma neutralidade em 40% (25) dos professores. Considerar que o aluno não aprendeu porque o professor não ensinou é responsabilizar-se pelo aluno e assumir posição crítica sobre sua prática. É buscar, refletir, entender quando deve recomeçar. Freire (2011) afirma que o ensino exige liberdade e autoridade. Apesar da tensão ainda existente entre ambas as posições, cabe ao professor não ser neutro e reconhecer quando a licença discente ultrapassou seus limites ou quando o professor transferiu a responsabilidade do ensino aos alunos. Tem observado Franco (2012, p. 40) a “dificuldade de docentes em organizar uma prática que ensine os alunos. A impressão que fica é que a prática do professor é para ser exercida independentemente dos alunos e de sua aprendizagem”.

Considerar que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor foi valorado como muito importante ou importante por 45% (29) dos professores. No entanto, 17 professores consideraram a frase como pouco ou nada importante, permanecendo 18 professores neutros em relação a esta afirmativa. Infere-se que a maioria dos professores ainda concebe o docente como sujeito principal no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Mizukami (1986, p. 14) na abordagem tradicional é o professor quem “detém os meios coletivos de expressão [...] é o que possui o poder decisório e todos estão sob seu comando”. É o professor, portanto, o centro do processo ainda na educação jurídica dos nossos dias.

Cabe destacar que, entretanto, o grupo de 18 professores neutros (28,13%), há 17 docentes que desconsideram a importância desta afirmação, demonstrando uma relação professor-aluno mais dinâmica e horizontal.

Para a frase 4 percebeu-se forte dispersão entre as valorações, ressaltando o expressivo número de professores (13,20%) que afirmaram ser nada ou pouco importante a associação da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem. É um dado preocupante, pois exercer o ensino superior, concebendo como nada importante o conhecimento baseado na pesquisa é formar pessoas com limitações em buscar o aprendizado fora de escola. Formar profissionais cujo ensino e a aprendizagem foram dissociados da pesquisa é uma realidade nos cursos de Direito e um dos principais entraves para superação da educação reprodutivista e bancária destas graduações.

Do total de professores, 15 mantiveram-se neutros e 36 (55%) consideraram a pesquisa importante ou muito importante. A barreira da pesquisa no Direito, timidamente diminui e as inovações surgem, em especial, pelo incentivo dos professores que possuem mestrado e doutorado. Entretanto, esse número ainda é pequeno em relação à importância da pesquisa para a prática do professor do ensino superior, que precisa concebê-la como forma de superar o saber caduco e o modelo de ensino secundarista.

Um achado positivo foram os níveis de valoração da frase 5 sobre o predomínio de memorização de conteúdos. Percebe-se que surge discretamente um número razoável (31%) de professores que declararam ser nada ou pouco importante essa exigência. 19 professores mantiveram-se neutros, mas ainda houve 25 professores que deram importância ao exercício da memorização como forma de assimilação de conhecimento, o que traduz um grupo de docentes com concepções tradicionais do processo de ensino-aprendizagem.

Vemos professores com noções heterogêneas porque, enquanto parte dos professores já conseguem refletir sobre a decadência do ensino baseado na memorização, outros ainda atuam com uma prática reprodutivista.

A respeito das frases relacionadas à categoria saberes docentes tivemos as seguintes valorações. Na frase 1 - *Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional*, 45 (70,31%) responderam a opção muito importante e 19 (29,69%) importante.

Quanto à frase 2 - *Saber apresentar o conhecimento de forma didática*, 40 (62,50%) acreditam ser muito importante; 21 (32,81%) importante; 02 (3,13%) neutro e 01 (1,56%) nada importante.

Em relação à frase 3 - *Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno*, 53 (82,81%) consideram muito importante; 08 (12,50%) importante; 01 (1,56%) neutro; 02 (3,13%) pouco importante.

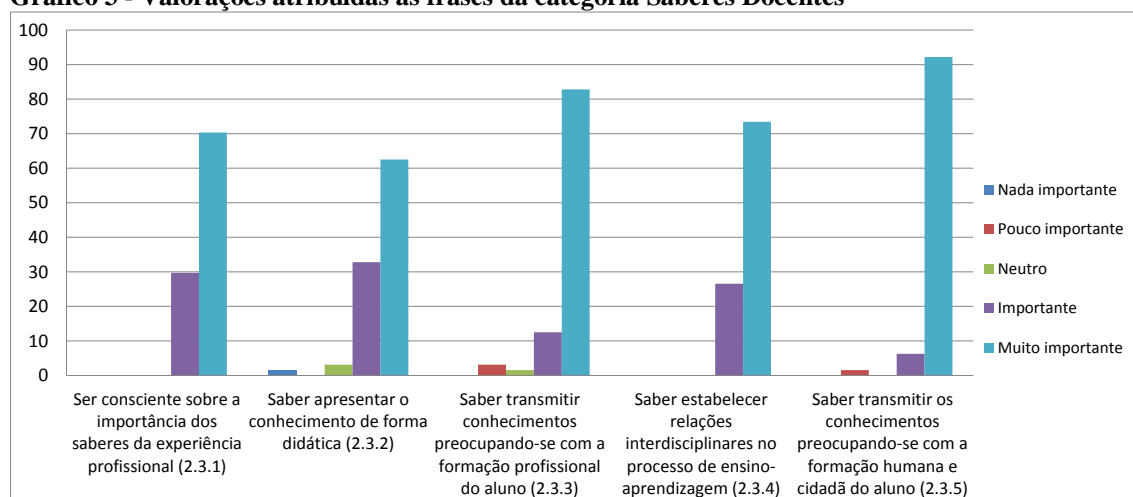
Na frase 4 - *Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem*, 47 (73,44%) marcaram a opção muito importante e 17 (26,56%) importante;

Para a frase 5 - *Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a formação humana e cidadã do aluno*, 59 (92,19%) assinalaram muito importante; 04 (6,25%) importante e 01 (1,56%) pouco importante.

Os resultados estão representados no Tabela 13 e gráfico 3.

Tabela 13 - Valorações em números absolutos e porcentagens atribuídas pelos docentes dos cursos de Direito sobre a categoria Saberes Docentes

SABERES DOCENTES						
Frase a ser analisada		Grau de importância				
		NI	PI	N	I	MI
1	Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional (2.3.1)	0 0%	0 0%	0 0%	19 29,69%	45 70,31%
2	Saber apresentar o conhecimento de forma didática (2.3.2)	1 1,56%	0 0%	2 3,13%	21 32,81%	40 62,50%
3	Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno (2.3.3)	0 0%	2 3,13%	1 1,56%	8 12,50%	53 82,81%
4	Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem (2.3.4)	0 0%	0 0%	0 0%	17 26,56%	47 73,44%
5	Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a formação humana e cidadã do aluno (2.3.5)	0 0%	1 1,56%	0 0%	4 6,25%	59 92,19%

Gráfico 3 - Valorações atribuídas às frases da categoria Saberes Docentes

Ao ser valorada a frase 1 vimos que 100% dos professores consideraram a conscientização sobre a importância dos saberes experienciais da docência como importante ou muito importante. Quando falamos das origens dos saberes (TARDIF, 2011) no primeiro capítulo, os saberes da experiência tinham o lugar privilegiado em função da inexigibilidade de formação para o magistério superior, ou seja, as fontes de aquisição do saber docente se perfazem individual e subjetivamente, na prática da sala de aula.

Todos os professores parecem ter consciência da importância desse saber que surge da atuação e do experimento docente, no entanto, parecem conformar-se com ela, acreditando não ser necessário ir além. Saber aperfeiçoar esse saber e apresentar o conhecimento de forma didática, significa conscientizar-se também da importância de uma formação pedagógica. Na frase 2 esse saber foi considerado muito importante por 62% dos professores. Um dado preocupante é que um grupo de professores, 32%, considerou somente importante a apresentação do conhecimento de forma didática e ainda, 03 professores permaneceram-se neutros ou consideraram nada importante.

Como já citado, as pesquisas têm demonstrado que o bom desempenho didático interfere no aprendizado do aluno (MOROSINI, 2000), e esse saber – ou a falta dele – seja talvez o principal obstáculo para a eficiência da docência superior contemporânea.

As frases 3 e 5 que tratam da preocupação com a formação tanto profissional quanto humana e cidadã do aluno foram consideradas, em sua maioria, como muito importante por 82% e 92%, respectivamente. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito (Resolução CNE/CES 09/04) exigem um aluno com formação geral e profissional, que não se limitam ao aprendizado de temas jurídicos específicos, mas com competências e habilidades sociais que

refletem a busca por pessoas menos individualistas e mais responsáveis coletivamente. As respostas, então, sugerem que os professores têm essa preocupação.

A busca pela formação mais ampla tende a direcionar o professor no caminho das relações interdisciplinares. Como preocupar-se em formar um cidadão hábil em diferentes áreas se não houver interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem? Nesse sentido 100% dos professores valoraram como importante ou muito importante saber estabelecer elos entre as disciplinas e entre estas e outras áreas do conhecimento.

Na última categoria, que valora as relações interpessoais, obtivemos os seguintes resultados, apresentados pela Tabela 14 e gráfico 4: na frase 1 - Incentivar a independência dos alunos, 47 (73,44%) professores afirmaram ser muito importante; 16 (25%) importante; 01 (1,56%) neutro e nenhum pouco ou nada importante.

Para a frase 2 – Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista, 33 (51,56%) professores acreditam ser muito importante; 29 (45,31%) importante; 02 (3,13%) neutros; e nenhum pouco ou nada importante.

Na frase 3 - Criar um ambiente de respeito mútuo, considerar e aceitar as ideias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula, 47 (73,44%) afirmaram ser muito importante; 17 (26,56%) importante; e nenhum marcou neutro, pouco ou nada importante.

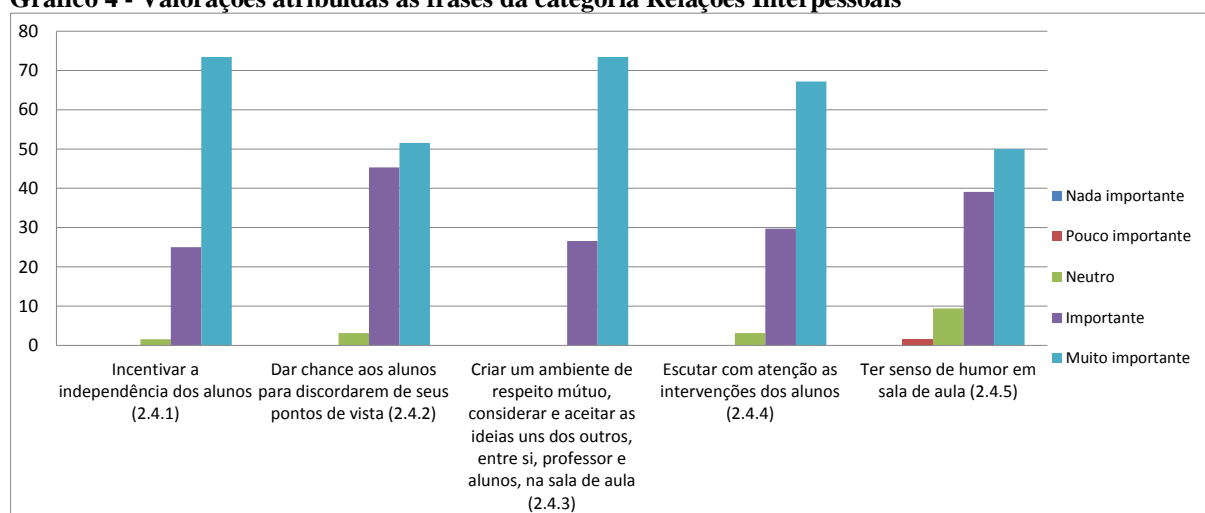
Na análise da frase 4 – *Escutar com atenção as intervenções dos alunos*, 43 (67,19%) valoraram como muito importante; 19 (29,69%) importante; 02 (3,13%) neutro; e nenhum pouco ou nada importante.

Para a frase 5 – *Ter senso de humor em sala de aula*, teve como resposta muito importante 32 (50,00%) sujeitos; importante 25 (39,06%); neutro 06 (9,38%); pouco importante 01(1,56%); e nenhum nada importante.

Tabela 14 - Valorações em números absolutos e porcentagens atribuídas pelos docentes dos cursos de Direito sobre a categoria Relações Interpessoais

RELAÇÕES INTERPESSOAIS						
Frase a ser analisada		Grau de importância				
		NI	PI	N	I	MI
1	Incentivar a independência dos alunos (2.4.1)	0 0%	0 0%	1 1,56%	16 25%	47 73,44%
2	Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista (2.4.2)	0 0%	0 0%	2 3,13%	29 45,31%	33 51,56%
3	Criar um ambiente de respeito mútuo, considerar e aceitar as ideias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula (2.4.3)	0 0%	0 0%	0 0%	17 26,56%	47 73,44%
4	Escutar com atenção as intervenções dos alunos (2.4.4)	0 0%	0 0%	2 3,13%	19 29,69%	43 67,19%
5	Ter senso de humor em sala de aula (2.4.5)	0 0%	1 1,56%	6 9,38%	25 39,06%	32 50,00%

Gráfico 4 - Valorações atribuídas às frases da categoria Relações Interpessoais



Por mais que a atividade docente pressuponha relação entre pessoas, todas aprendendo e ensinando, segundo Freire (2011), o professor não é preparado para se preocupar com o fator relacional e talvez, não perceba a importância do bem-estar interpessoal no processo de ensino-aprendizagem.

A frase 1 que valora o incentivo à independência dos alunos aponta que o professores (73%) consideram-na muito importante. De acordo com Giroux (1997) o incentivo à busca autônoma amplia o discurso e o interesse acadêmicos. Isso é particularmente importante para romper uma tradição na educação jurídica, onde o aluno parece ser preparado para a dependência. Ele convive, com o professor que critica a sua subordinação, mas o mantém subordinado, numa postura contraditória.

Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista foi considerado como importante e muito importante por 96% (62) professores. A humildade em aceitar a discordância é segundo Freire (2011) o melhor exemplo como professor. Cabe a este o respeito “à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não deve ser agravada com procedimentos inibidores, exigindo o cultivo da humildade e tolerância” (p. 65).

A valoração da frase 2 converge para o alto grau de importância (100%) da frase 3 que trata da criação de um ambiente de respeito mútuo entre os sujeitos, professor e aluno, na sala de aula.

Em menor grau de importância em relação à frase anterior, foi valorado “o escutar com atenção as intervenções dos alunos”, onde dois professores mantiveram-se neutros. Diz Freire (2011, p. 114) que “ensinar é saber escutar [...] quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer”. Ultrapassar a prática docente da verdade absoluta na educação jurídica e ensinar o professor a escutar – a escuta paciente e crítica – precisa ser implementada como direito e dever dos sujeitos da educação.

Na frase 5, metade dos professores afirmou ser muito importante ter senso de humor em sala. Os demais valoraram como importante, com exceção de 06 professores que optaram pela neutralidade e 01 que afirmou ser pouco importante. O senso de humor bem trabalhado em sala de aula, desmistifica a figura autoritária do professor, substituindo-a por aquela pessoa mais próxima, em quem se pode confiar (CUNHA, 1989).

O senso de humor precisa, no entanto, ser exercido com bom-senso e possui limites, aos quais devem ser deixados claros por quem dele se utiliza. A linha tênue entre o senso de humor e o desrespeito deve ser levada em consideração. Se bem dosado, entretanto, o senso de humor na atividade docente motiva o aluno e descontraí o ambiente, favorecendo o aprendizado e tornando-o prazeroso.

As valorações das questões fechadas nos mostram concepções de docência que convergem em sua grande maioria, mas divergem em alguns pontos. Percebemos que, ao valorar as frases sobre formação profissional o docente reconhece a importância do aperfeiçoamento pedagógico e da titulação, mas não possui a mesma disposição para realizar ou participar da formação continuada.

Nos processos de ensino-aprendizagem foi demonstrada uma concepção de abordagem tradicional, ainda preocupada com a quantidade em detrimento da qualidade, onde o foco ainda é o ensino e o professor. Apesar da maioria ter evidenciado o tradicionalismo de suas concepções, esta categoria foi a que apresentou mais dispersão em suas escalas valorativas,

onde um grupo, ainda que pequeno, declarou pouca importância à memorização de conteúdo ou à preocupação com a quantidade de conceitos.

Quanto aos saberes docentes ficou evidenciado um grupo com consciência de seus saberes experienciais e de sua participação e responsabilidade na formação dos alunos. Entretanto, assumem estes saberes como suficientes para sustentar sua prática no ensino universitário.

Inferir-se, diante das avaliações nas relações interpessoais, que há uma tentativa de superação da antiga figura do professor, cujas características eram mais autoritárias, de comando, de distância, para uma figura de professor mais próxima e mais acessível. Chamamos de tentativa porque possui resquícios de manutenção da autoridade e limitação da liberdade discente. Entretanto, causa espanto que, alguns professores ainda se mantenham neutros em relação à aproximação com os discentes.

Com objetivo de verificar se havia correlação entre as afirmações que compunham as categorias valoradas acima, realizamos a Análise de Correlação, baseada em Spearman. Para tanto, foram adotados como valor de referência de significância 5%, ou seja, os atributos que apresentassem correlação com p-valor menor que 0,05 estariam associados e, os que apresentassem p-valor superior a 0,05 seriam independentes.

Após a análise de correlação, os valores associados foram destacados em vermelho e os valores independentes em preto (APÊNDICES E).

A categoria “concepções de ensino-aprendizagem” mediu, principalmente, o grau de importância que o professor atribui ao modelo tradicional. As demais categorias abordavam a temática sob um paradigma inovador ou contemporâneo, cujo grau de importância foi medido de forma inversa àqueles selecionados para a categoria acima.

Era de se esperar, portanto que, o grau de importância para a categoria “concepções de ensino-aprendizagem” fosse menor do que aqueles atribuídos às categorias “formação profissional”, “saberes docentes” e “relações interpessoais” e que fossem pequenas as associações, o que de fato aconteceu. As frases da categoria “concepções de ensino-aprendizagem” são totalmente independentes daquelas apresentadas nas categorias “formação profissional” e “saberes docentes”, revelando uma tentativa, consciente ou não, do professor em romper com o tradicionalismo de suas práticas. Houve um pequeno nível de associação entre as categorias “concepções de ensino-aprendizagem” e “relações interpessoais” baseado, talvez, no alto número de neutralidade valorados nas frases sobre relacionamento.

As demais categorias também foram cruzadas entre si e os achados não apresentaram níveis de associação de alta significância entre “formação profissional”, “saberes docentes” e “relações interpessoais”.

Na análise de correlação entre as categorias “formação profissional” e “relações interpessoais” houve o menor nível de associação entre as valorações - excluída a categoria concepções de ensino-aprendizagem. Nos parece que a ausência de formação específica para o exercício da docência, afasta o relacionamento entre professor e aluno como componente do processo de ensino-aprendizagem. É como se o estreitamento destas relações fosse externo à atuação do professor de Direito e afetasse sua credibilidade profissional como docente.

Nas frases relacionadas à “formação profissional” e “saberes docentes” houve o maior nível de associação entre todas as categorias. A força da relação entre ambas as categorias deveu-se ao alto grau de importância atribuído à afirmação “saber apresentar o conhecimento de forma didática” com aquelas apresentadas sobre formação.

Por fim, entre “saberes docentes” e “relações interpessoais” também houve certo nível de associação. “Incentivar a independência dos alunos” revelou forte correlação com os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e o estabelecimento de relações interdisciplinares. Esta, por sua vez, apresentou também correlações com “dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista” e criar um ambiente acadêmico de respeito (item 2.4.3). Essas relações podem confirmar o que comentamos acima, no que se refere às relações interpessoais serem concebidas como algo incompatível com a credibilidade do profissional. No entanto, quando a correlação é com os saberes da experiência, essas relações acabam por se tornarem um elemento importante.

De modo geral, o nível de significância das correlações foi pequeno, gerando mais valores independentes do que associados, cuja conclusão revela pouca interferência dos graus de importância valorados pelos docentes, se levadas em consideração as categorias entre si.

A seguir, apresentaremos a discussão das questões abertas.

4.3 Categorias das Questões Abertas

Na terceira e quarta parte do questionário foi dada a oportunidade aos docentes para se expressarem, respondendo duas questões abertas e outras duas questões sobre situações reais que foram por eles vivenciadas em sala de aula. As questões relacionavam-se à motivação

para o exercício da docência; como ele atua no ensino do Direito; quais os fatos considerados positivos e quais aquelas situações consideradas negativas na sua prática docente.

Nosso objetivo será traçar categorias de achados em meio à codificação dos “dados brutos do texto por meio de recorte, agregação e enumeração” (BARDIN, 2011, p. 133), que possam contribuir para novas inferências sobre a concepção pedagógica do docente na educação jurídica.

O primeiro questionamento foi *o que motivou você, um profissional formado no curso de Direito, a ingressar na Docência Universitária dos cursos Jurídicos?*. Utilizando a análise de conteúdo sugerida por Bardin (2011) e seus princípios de classificação, encontramos 14 categorias de unidade de contexto, organizadas por ordem decrescente de frequência apresentadas na tabela 15.

Tabela 15 - Distribuição de frequências e porcentagens das categorias formuladas sobre “a motivação para o ingresso na docência universitária dos cursos jurídicos”

Categorias	Frequência	Percentual
1- Contribuir para a formação de outras pessoas	22	34,37
2- Manter-se atualizado	17	26,56
3- Compartilhar conhecimento	10	15,62
4- Afinidade; identidade; sonho; por amor	10	15,62
5- Vocação	09	14,06
6- Experiência anterior no magistério	09	14,06
7- Realização e interesse pessoal	08	12,50
8- Oportunidade de trabalho	07	10,93
9- Desenvolvimento de relações pessoais	07	10,93
10- Influência familiar	05	7,81
11- Complemento de renda	05	7,81
12- Interesse pela pesquisa científica	03	4,68
13- Status	03	4,68
14- Influência da pós-graduação	02	3,12

Segundo Isaia, Bolzan e Giodini (2007), a entrada efetiva no magistério superior ocorre normalmente de forma circunstancial para muitos professores, o que representa uma escolha não efetivamente buscada para início da vida profissional ou a carreira escolhida. Há, por outro lado, um grupo pequeno, onde ocorre uma escolha pessoal, o que indica um forte componente afetivo com a docência no período anterior a sua opção profissional. A esse fator as autoras denominam de “sentimento docente”, que pode constituir-se em “elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores, uma vez que representam vivências afetivas de caráter apreciativo, que condicionam a atitude valorativa destes frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional” (p. 08).

Frente às categorias encontradas nesta pesquisa podemos dizer que há, de fato, um grupo de professores com motivações circunstanciais e outro com motivações de sentimento

docente na opção em ser/estar docente. Vamos dividir estas motivações renomeando-as de externas e pessoais.

As motivações externas, ou seja, as ocorrências circunstanciais, que motivaram o grupo de professores pesquisados a ingressar na docência traduzem-se nas seguintes categorias: experiência anterior no magistério (14,06%); oportunidade de trabalho (10,93%); influência familiar (7,81%); complemento de renda (7,81%); influência da pós-graduação (3,12%); *status* (4,68%).

As motivações pessoais podem ser visualizadas nas categorias: contribuir para a formação de outras pessoas (34,37%); manter-se atualizado (26,56%); compartilhar conhecimento (15,62%); afinidade; identidade; sonho; por amor (15,62%); vocação (14,06%); realização e interesse pessoal (12,50%); desenvolvimento de relações pessoais (10,93%); interesse pela pesquisa científica (4,68%).

Assim como na pesquisa de Isaia, Bolzan e Giordini (2007), os resultados aqui encontrados revelaram que há um grupo de professores que atua na docência por motivações outras que não a realização pessoal ou profissional e outro grupo que demonstra uma relação de caráter afetivo com o magistério. Entretanto, contrário aos resultados encontrados pelas autoras citadas, nossos achados mostram que a frequência das motivações pessoais para a docência jurídica supera as motivações externas, de cunho circunstancial. Infere-se que a escolha para o exercício do magistério nos cursos de Direito possuem principalmente motivações pessoais.

Termos como afinidade, identidade, vocação, realização, foram frequentemente utilizados. Essas afirmações demonstram que o exercício da docência na educação jurídica não parece ser um pesar, mas uma escolha consciente. No entanto, vale ressaltar uma intenção muito presente nas declarações, que era relacionar a atuação docente como um ato de bondade, de filantropia, de ajuda aos demais. As categorias encontradas com maior frequência, quais sejam: “contribuir para a formação de outras pessoas” e “compartilhar conhecimento”, relacionava muito mais a docência como um ato humanitário do que uma atividade profissional.

A associação da docência com o dom, o sacerdócio, pode ser identificada em diversas declarações dos professores como:

Penso que a docência é uma missão, um chamado, que também está relacionado a uma vocação (sujeito 8).

Eu quero contribuir com as gerações futuras e com um Poder Judiciário melhor (sujeito 10).

Para colaborar com a comunidade jurídica do meu Estado (sujeito 16).

Contribuir com o ensino superior (sujeito 28).

O amor pela docência jurídica (sujeito 31).

Compartilhar meu conhecimento e participar da formação do aluno (sujeito 56).

Percebemos, claramente, a concepção de trabalho abnegado, de doação em que o professor quase que “gratuitamente” atua, contribuindo, colaborando com o aluno que deve ser agradecido pela devoção do docente. Temos, portanto, de acordo com Campos (2010), uma presença da escolástica, do modelo jesuítico de educação nas representações docentes, o que acaba por descaracterizar a docência enquanto profissão. Continua a autora, ao afirmar que pode ser natural optar pelo magistério por sentir-se vocacionado ou por acreditar que possui um dom, mas “essa percepção imediata das escolhas “livres” escondem as estratégias sociais, ligadas à classe de pertencimento do indivíduo” (p. 192). A nosso ver é uma concepção que desqualifica a docência como profissão e perpetua sua falta de identidade.

A relação entre docência e vocação pode interferir na disposição para preparar-se pedagogicamente. Bernardino Junior (2011, p. 142) diz que

a ausência de uma visão profissional da docência permite acreditar que a vocação seja a base de algumas atitudes e atividades concernentes à profissão-professor. Certamente, existem indivíduos com maior facilidades para determinadas práticas, o que de forma alguma lhes dá mais capacidade para realizá-las. Aqueles que não as possuem, podem, com dedicação e conhecimentos, solucionar as deficiências e superar os “vocacionados”.

É preciso reconhecer, dessa forma, que as motivações pessoais, apesar de se apoiarem em questões sentimentais e de, aparentemente, relacionarem a opção pela docência como uma escolha desejada, não podem justificar a falta de disposição para o preparo no exercício da docência. Também, as motivações externas, como a complementação de renda ou a oportunidade de trabalho, não eximem o aperfeiçoamento docente.

Outra questão proposta para reflexões foi “*como você, enquanto docente universitário, formado em Direito e atuante no curso de Direito, trabalha o Ensino Jurídico, considerando os aspectos: formação docente, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais?*”. Os achados, chamados de subcategorias, foram distribuídos conforme as categorias pré-existentis (formação docente, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais) e foram apresentados e discutidos separadamente (TABELAS 16, 17, 18,19).

Sobre a categoria formação docente encontramos três subcategorias, quais sejam: 1- Procuro atualizar-me nos conteúdos jurídicos (28,12%); 2- Revendo a forma de ensinar –

necessitando, reconhecendo a importância de formação específica para a docência (23,43%);
3 – capacitando-me para atuar em sala de aula (12,50%) (TABELA 16).

Tabela 16 - Distribuição de frequências e porcentagens das subcategorias formuladas sobre formação docente

Subcategorias sobre Formação docente	Frequência	Percentual
1- Procuo atualizar-me nos conteúdos jurídicos	18	28,12
2- Revendo a forma de ensinar – necessitando, reconhecendo a importância de formação específica para a docência	15	23,43
3 – capacitando-me para atuar em sala de aula	08	12,50

Percebemos que o termo “formação docente” foi, em várias declarações, interpretado de modo diferente daquele que era objeto do questionamento. Numa demonstração clara de que a concepção de boa docência jurídica significa aprimorar somente o conhecimento em direito, muitos professores relacionaram a formação profissional docente com a formação e/ou aperfeiçoamento na área jurídica (28,12%). Alguns desses exemplos podem ser evidenciados nas seguintes frases:

Em relação à formação todas as atividades são importantes para formar um currículo focado na área jurídica. Sempre sugiro cursos e seminários (Sujeito 17).

Quanto à formação docente o ensino jurídico é trabalhado de forma continuada, com leituras de julgados, doutrinas e artigos sempre atualizados (Sujeito 28).

O bom professor do curso de Direito é aquele que busca a cada dia aprimorar os seus conhecimentos, atualizando o seu material de trabalho de acordo com os avanços e as novas concepções dos institutos, de forma a fornecer ao aluno um conhecimento integrado com todas as áreas do direito (Sujeito 18).

Na minha experiência docente na área jurídica procuro tratar os temas de maneira clara e atualizada com decisões jurisprudenciais e posicionamentos doutrinários, inclusive os divergentes (Sujeito 40).

Formação docente é a aquela que prepara para o mercado de trabalho, abordando assuntos da atualidade (Sujeito 43).

Inicialmente a formação é sempre trabalhada como atualização proveniente de cursos, palestras...(Sujeito 57).

O primeiro passo para relacionar este aspecto é o estudo. E conhecer e dominar sua área de especialidade é um atrativo natural ao acadêmico, que vê no docente um exemplo a ser seguido. Assim cativada a confiança quanto ao domínio de conteúdo me volto para outros aspectos (sujeito 63).

Inferimos de um lado, a supervalorização do conteúdo, tendo na área jurídica um espaço privilegiado para a doutrina e a jurisprudência, e de outro, a subvalorização da formação própria para docência ou dos saberes pedagógicos relacionados à prática em sala de aula. Acredita-se que a confusão entre os termos advém da inexistência de formação docente, ou como explicam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 13), advém da falta de formação inicial que

“reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados, dentre outros, em conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional”.

Segundo Isaia, Bolzan e Giodani (2007) duas características estão presentes no magistério superior que são: a centralidade nos conteúdos específicos e a inadequação à docência, onde os docentes mesmo estando cientes da sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. “É como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e mesmo no início da carreira, bem como o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente” (p. 09).

Tal assertiva desemboca na fragilidade de identidade profissional da docência, especialmente nos bacharelados, nestes incluído o Direito. Se a identidade de uma profissão constrói-se, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), dentre outras bases, pelo significado que cada professor confere à atividade docente e a si mesmo no seu cotidiano, bem como por sua inserção com os demais colegas e com a sua instituição de ensino, nota-se um vácuo no magistério jurídico, onde o docente não se insere nesta categoria, não se vê inserido no grupo de professores do qual ele faz parte, e nem vê como sua, a instituição em que cotidianamente encontra-se em atividade.

Cabe destacar que palavras como atualização, aprimoramento, domínio, surgiram com muita frequência nas declarações dos docentes, todas relacionadas ao conteúdo jurídico. Essas coocorrências lexicais (BARDIN, 2011), propõem certas inferências importantes na concepção de formação docente, uma vez que a supervalorização do conteúdo específico distancia o professor da preocupação com os elementos constitutivos de sua atividade, como o planejamento da aula, a diversificação de metodologias, a avaliação. Assim, descreve Cunha *apud* Almeida (2012, p. 67): “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”.

O que prevalece na docência jurídica reduz-se à crença inquestionável de que: “quem sabe, sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p. 13), mesmo num período histórico onde a educação superior tenta ultrapassar o modelo francês-napoleônico de cursos profissionalizantes. A ausência de envolvimento no campo da educação mantém o professor atuando na base da improvisação, ao acaso e, até “manter-se atualizado com o conteúdo”, preocupação com maior frequência nas declarações docentes (TABELA 16), perde seu valor e sentido, em função da limitação de suas práticas pedagógicas.

De fato, conhecer e atualizar-se no conteúdo de sua especialidade é imprescindível para o exercício da docência, mas não é só. Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 16) no trabalho docente há de se

introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

Mesmo assinalando que a maioria dos professores não distingue formação docente de formação/atualização jurídica, confundindo-as, há um grupo, não tão pequeno, que entende o que significa formação docente, reconhecendo sua importância e demonstrando a necessidade de formação especializada para seu melhor desempenho (23,43%). Esses traços foram percebidos nas seguintes respostas:

Após minha graduação, realizei uma especialização em metodologia do ensino superior, e através desta pós-graduação me foi permitida mudança sobre alguns conceitos sobre o ensino jurídico, onde aprendi várias formas de trabalhar os conteúdos, atendendo as expectativas do processo de ensino-aprendizagem (sujeito 22).

[...] entendo que os momentos não muito bons, foram aqueles que, por falta de formação docente, não soube lidar com algumas questões discentes, principalmente nos primeiros anos da docência. (Sujeito 38).

No ensino jurídico é fundamental a formação docente, o profissional tem de estar capacitado para atuar em sala de aula (sujeito 23).

Bem, a docência representa sem dúvida grande desafio para o profissional do Direito, uma vez que na formação jurídica não há espaço para formação docente. No máximo, nosso referencial foram os professores (os bons, os regulares e os ruins), por meio dos quais, construímos o perfil e a imagem do bom professor, mas sem conhecer e dominar técnicas pedagógicas (sujeito 38).

Além da formação jurídica possuo capacitação específica na área da docência do ensino superior (especialista). Desta forma, com a aquisição de conhecimento sobre magistério superior ficou mais fácil de atuar (sujeito 53).

Não se prepara professor para a área jurídica, nem na graduação, muito menos no mestrado [...] tive a sorte de fazer licenciatura, onde tive a oportunidade de estudar disciplinas didático-pedagógicas, estrutura de ensino e metodologia do ensino. Na graduação em Direito e no mestrado não observei na estrutura curricular disciplinas que pudessem dar essa ênfase de formação acadêmica (Sujeito 56).

Observamos que há professores que reconhecem a importância e a necessidade de formação própria para o exercício docente. Dizem Pimenta e Anastasiou (2010, p. 13) que “a transformação da prática do professor decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática”. Em que pese a ausência dessa autocrítica consciente em grande parte

dos professores, o reconhecimento, e o mais importante, a necessidade em dar sentido pedagógico à sua prática já está presente para um número expressivo de educadores jurídicos.

Podemos identificar a postura reflexiva descrita por Perrenoud (2002) nestes professores. Ocorre o que o autor chama de “disposições interiorizadas” entre as quais estão uma “relação reflexiva com o mundo e com o saber, a curiosidade, o olhar distanciado, as atitudes e a vontade de compreender [...] Essa postura é formada com o *habitus* que faz parte do nosso sistema de pensamento, de percepção e de ação” (p. 81).

Nesse sentido, ao reinventar a “memória” desses sistemas, podemos formar novos *habitus* incentivados pelos professores que já possuem as disposições interiorizadas citadas por Perrenoud (2002).

Assim como o reconhecimento, a busca por capacitar-se também foi citada pelos professores (12,5%). Nelas estão incluídas, segundo os docentes: as especializações em Metodologia do Ensino Superior, citados como de grande valia por 03 professores; a pós-graduação *stricto sensu* que, não só os inseriu no campo da pesquisa, como também os integrou de forma mais efetiva no contexto educacional e universitário; além da procura individual por ferramentas que lhes subsidiassem melhor atuação em sala de aula.

Percebemos, dessa forma, modelos mistos de concepção docente na categoria formação profissional: professores conscientes de sua prática e revisitando seus saberes e; professores preocupados com conteúdos específicos, transmitindo-os aos alunos com o objetivo de aprová-los em concurso público. Isso traduz concepções de abordagem pedagógica diferenciada nos processos de ensino-aprendizagem. Uma tradicional e outra que optamos por chamar de “emergente”, pois se identifica com uma postura contemporânea de educação. É um duplo modelo, em que pese a maior presença do tradicionalismo das práticas.

Em relação à categoria “processos de ensino-aprendizagem” encontramos as seguintes subcategorias: 1- Trocando ideias e experiências, incentivando a participação e verificando a necessidade dos alunos (26,56%); 2- Relacionando teoria e prática (23,43%); 3- Conscientizando os alunos de sua responsabilidade como profissional e cidadão (18,75%); 4- Buscando diversificar as metodologias de ensino (14,06%); 5- Trabalhando de forma, transversal e interdisciplinar (14,06%); 6- Preocupo-me em ensinar, transmitir conhecimento (12,5%) (TABELA 17).

Tabela 17 - Distribuição de frequências e porcentagens das categorias formuladas sobre processos de ensino-aprendizagem

Subcategorias para processo de ensino-aprendizagem	Frequência	(Percentual)
1- Trocando ideias e experiências, incentivando a participação e verificando a necessidade dos alunos	17	26,56
2- Relacionando teoria e prática	15	23,43
3- Conscientizando os alunos de sua responsabilidade como profissional e cidadão (ético e humano)	12	18,75
4- Buscando diversificar as metodologias de ensino	09	14,06
5- Trabalhando de forma, transversal e interdisciplinar	09	14,06
6- Preocupo-me em ensinar, transmitir conhecimento	08	12,50

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, o tema mais frequente envolvia os discentes (26,56%). Não obstante o esforço em ver no aluno como um sujeito ativo neste processo, entendemos que o professor ainda se apresenta como um mediador entre ele próprio e cada discente, numa relação predominantemente dual, onde a interação em grupo é pouco exercida. Essa realidade ainda reflete, segundo Mizukami (1986), um ensino tradicional.

A concepção de ensinar tendo vista o aprendizado, bem como valorizar a figura do aluno, retirando do professor o centro do processo educativo, parece estar na concepção docente da educação jurídica pelos resultados encontrados. Entretanto, esta visão apresenta-se mais como um desejo, uma busca, sem que o professor saiba exatamente como promover a maior participação ou conscientização dos alunos.

Outro ponto concebido como relevante na concepção de ensino-aprendizagem do docente jurídico é relacionar a teoria à prática (23,43%). Aparentemente, os docentes acreditam que a abordagem tradicional pode ser ultrapassada se o Direito for ensinado relacionando o conhecimento teórico à sua prática, ou ao cotidiano social. No entanto, as declarações que enfatizam essa forma de ensinar demonstram que os professores tem uma noção distorcida dos termos “teoria” e “prática” na educação superior, principalmente no Direito. São alguns os exemplos

O processo de ensino-aprendizagem é trabalhado de forma a oferecer ao aluno o conhecimento teórico sempre aliado a prática, sempre voltado para as questões teóricas e práticas mais recorrentes no dia-a-dia, não só nos tribunais, mas dos concursos também (Sujeito 28).

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem busco aliar teoria à prática vivenciada, levando os alunos aos órgãos judiciários para conhecimento e participação em audiências para posterior debate (Sujeito 58).

Disponibilizando ferramentas do dia-a-dia jurídico para a sala de aula. Promovendo encontros entre os alunos e os juízes, promotores, defensores, oportunizando frequência em audiências, julgamentos (Sujeito 62).

Diz Sacristán (1999. P. 28) que prática e teoria são curingas da linguagem e que pelo significado disperso que ambas possuem, sua relação passa a ser uma metáfora, um desejo, e que o

problema da relação teoria-prática não pode ser resolvido a partir de um projeto no qual se conceba que a realidade – a prática – é causada pela aplicação ou pela adoção de uma teoria, de uns conhecimentos ou dos resultados da pesquisa. Dito de outra forma, não podemos instalar-nos em um mundo no qual caiba a esperança de que, uma vez que dispomos de um sistema teórico, poderemos configurar a realidade globalmente de outra forma.

Enfim, relacionar teoria e prática na concepção docente revelada não representa, de fato, abandonar o tradicionalismo na educação jurídica. Não obstante a importância em conhecer as tendências jurisprudenciais ou a atuação em audiências, essa não é a realidade ou a prática da qual se fala. A educação superior busca a crítica ao que está posto, busca novas ideias. Portanto, relação teoria e prática possui um significado maior, pois busca legitimar outras propostas teóricas para o mundo da cultura, num diálogo de verificações e descobertas, ou seja, essa relação precisa ser reorganizada, uma vez que “a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de teorização. Não serve para comprovar a teoria, mas para pô-la em questão, realimentando suas bases e favorecendo sua condição” (CUNHA, 2004, p. 110).

Encontramos ainda, com uma frequência de 18,75%, a necessidade dos professores em conscientizar os alunos de sua responsabilidade profissional e cidadã. Essa preocupação está, de fato, muito presente neste momento de reconfiguração social que acaba por recair também nos objetivos finais da educação, conforme preleciona Ramos (2010). O movimento em busca da ética alcançou todas as áreas sociais e tornou-se parte de uma exigência para o ser humano que convive com o outro, principalmente no campo do exercício da profissão. Isso, de forma positiva foi lembrada pelos docentes, tentando talvez, desmistificar ou extinguir a figura do advogado mal-intencionado ou do profissional que só quer tirar proveito dos cidadãos.

A diversificação de metodologias foi lembrada com frequência (14,06%) pelos professores. De fato, é um ponto fundamental. Como já dissemos, uma das grandes dificuldades no exercício da docência superior, e portanto, da docência jurídica, é a inadequação das metodologias viciosamente repetidas em sala de aula, onde o predomínio é a exposição oral dos conteúdos.

Muitos professores citaram que as novas práticas pedagógicas realizam-se pela utilização de ferramentas que os auxiliam na diversificação metodológica como o data-show e a internet; ou outros meios como: seminários, utilização de filmes e debates. A abertura para reflexão pedagógica parece brotar no magistério jurídico, mas ainda carregado de

subjetividade e sem a finalidade previamente declarada ou até mesmo conhecida. Bureau (1995, p. 48) diz que, “certas práticas, que podem parecer novas, inserem-se perfeitamente no quadro do modelo tradicional”.

É como se o professor reconhecesse a limitação da metodologia única e buscasse inovar em sala de aula, entretanto, as novas práticas são aleatórias. Por isso que, é preciso organizar as novas formas de ensinar, dando-lhes sentido, afastando o *laisse-faire* pedagógico (FRANCO, 2012).

Neste sentido, Masetto (2010, p. 12) nos informa que,

tradicionalmente, a sala de aula nos cursos de ensino superior tem se constituído como um espaço físico e um tempo determinado durante o qual o professor transmite conhecimentos e experiências aos seus alunos, ora com exposições orais e lousa, ora com uso de slides ou transparências e atualmente com a exploração quase contínua do PowerPoint, procurando demonstrar atualização de recursos didáticos, mas com a manutenção do mesmo princípio epistemológico de se adquirir o conhecimento mediante a reprodução da informação apresentada em aula.

A proposta do autor para superar esse paradigma reprodutivo, é de transcender ao espaço e ao tempo tradicionais da sala de aula como diversificação metodológica, com a utilização sim de recursos, mas com objetivos pré-definidos e que, efetivamente instiguem a busca pelo conhecimento, onde o lugar não precisa estar restrito à IES ou à sala e nem o tempo precisa ser contado em hora-aula ou períodos pré-determinados.

Com uma frequência de 14,06% foi citada a preocupação em trabalhar interdisciplinarmente. De fato, Cunha (2005) afirma que a realidade é interdisciplinar e, portanto, cada disciplina deve encaminhar-se para uma leitura de mundo, como ponto de partida para os processos pedagógicos. Não houve clareza se os professores conhecem o conceito de interdisciplinaridade, pois o termo era somente citado. De qualquer sorte, merece destaque positivo o trabalho docente nesta perspectiva, uma vez que é imprescindível compreender uma disciplina e seus conteúdos num contexto mais amplo do conhecimento.

Por fim, com uma frequência muito presente (12,5%), alguns docentes expuseram que, no processo de ensino-aprendizagem, sua atividade resume-se em transmitir conhecimento, objetivamente. Eis as afirmativas:

Preocupo-me com o ensinamento do saber jurídico (Sujeito 04).

As aulas são ministradas ora com recursos audiovisuais, ora com pincel, utilizando o quadro [...] as avaliações, em regra, são questões objetivas condizentes com a matéria dada em sala e retiradas de concursos (Sujeito 40).

Transmitindo conteúdo doutrinário, jurisprudencial e prático (Sujeito 47).

Somadas a estas declarações que representavam uma abordagem tradicional clássica, havia outras que, subliminarmente, sugeriam a manutenção de um ensino baseado na

transmissão de doutrina, enfatizando inclusive, a importância dos conteúdos tomados em concursos públicos, em que pese não constarem nem nos currículos dos cursos.

Essas afirmações reforçam uma concepção de ensino jurídico em total desacordo com a redefinição do ensino superior contemporâneo, onde não é suficiente enquadrar os alunos num perfil profissional padrão e com bagagem de conhecimento, sem agir sobre o seu desenvolvimento pessoal ou sua autonomia (RAMOS, 2010).

Percebemos, em relação à concepção de ensino-aprendizagem, uma tentativa de superar o tradicionalismo, onde os termos troca, participação, interdisciplinaridade, conscientização prevaleceram. No entanto, elas pareciam contraditórias no seu próprio contexto. Aparentemente, os docentes sabem que a mera transmissão de conhecimento não é um modelo bem-vindo para a educação superior de hoje, mas, ou não conhecem outra opção em sua prática, ou se autoenganam, afirmando que superaram essa fórmula pré-estabelecida, mas trabalham simplesmente com reprodução.

Quanto aos saberes docentes, as subcategorias encontradas referem-se àqueles saberes intimamente ligados à formação profissional nos bacharelados e às experiências. São elas: 1- Atualização constante nos conteúdos jurídicos (28,12%); 2- Buscando novas formas de ensinar (14,06%); 3- Ensino da maneira que aprendi, baseado na experiência (7,81%) (TABELA 18). Assim como ocorreu com o entendimento dos termos “formação docente”, os professores confundiram o significado de “saberes docentes”, relacionando-os com os saberes jurídicos.

Tabela 18 - Distribuição de frequências e porcentagens das categorias formuladas sobre saberes docentes

Subcategorias para saberes docentes	Frequência	(Percentual)
1- Atualização constante nos conteúdos jurídicos	18	28,12
2- Buscando novas formas de ensinar	09	14,06
3- Ensino da maneira que aprendi, baseado na experiência	05	7,81

Uma das características mais visivelmente destacadas nas respostas docentes foi a preocupação com a atualização dos saberes profissionais ligados à sua área específica (28,12%). De acordo com a literatura que apresenta os diversos saberes, encontradas em Tardif (2011), Gauthier (1998) e Shulman (1986) os saberes da disciplina ou do conteúdo da matéria a ser ensinada fazem parte do conjunto de saberes da profissão docente. Mas não só estes.

Saberes relacionados à ação pedagógica, à ciência da educação e os experienciais também são estudados como inerentes ao magistério e, são tão essenciais quanto o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Para Shulman

a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele ou ela possui, em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos (1986, p. 09).

Percebe-se neste caso, uma omissão docente nesta interseção entre conteúdo e pedagogia, na medida em que os saberes no magistério jurídico reduzem-se à busca pela atualização, pelo aprimoramento tão-somente do saber disciplinar, num modelo aplicacionista. Essa lógica, que pode ser cabível para os profissionais limitados às carreiras jurídicas não cabem àqueles professores-profissionais, onde a pluralidade e heterogeneidade dos saberes (TARDIF, 2011), exigem conhecimento para além da atualização em Direito.

Com uma frequência de 14,06% os professores relataram uma sensação de insatisfação com a forma com que atuam em sala de aula, ou seja, sentem-se no imperativo de constituir novos métodos, mais instigantes tanto para os alunos quanto para eles próprios, mas não sabem como fazê-los.

Masetto (2010) defende novos espaços e novos tempos para o ensino superior. É a transcendência da aula universitária para outros ambientes que não somente a sala tradicional, e para outros momentos que não só a hora-aula. Percebemos que alguns docentes estão em busca desses novos espaços e tempos na sua prática.

Vislumbrou-se em nova subcategoria, a importância do saber experiencial que vem aperfeiçoando-se com a prática. Em 7,81% dos professores foi citado o movimento que a ação pessoal tem promovido na atuação universitária. Disse um professor que *“a experiência pode tornar-se valiosa aliada no aprimoramento da docência e nas relações interpessoais, se nós tivermos humildade de estar em constante formação, revendo nossas práticas, para que possamos esculpir um perfil próprio e não copiado de terceiro”* (sujeito 38).

Há o reconhecimento de que é no “contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o *habitus*, que são certas disposições adquiridas na e pela prática real” (ALMEIDA, 2011, p. 36) e a partir dessa reflexão, alguns professores suplantam o tradicionalismo e propõem inovações.

No que se refere à categoria “relações interpessoais” alguns pontos positivos fizeram parte dos discursos docentes. Com considerável nível de frequência, os professores, direta ou indiretamente, alçaram o bom relacionamento como um dos pontos principais da sua atuação. As subcategorias encontradas foram: 1- Aprendendo e/ou desenvolvendo o bom relacionamento entre o professor e os alunos (39,06%); 2- Tentando promover o diálogo

(23,43%); 2- Relação professor-aluno é fundamental no processo de ensino-aprendizagem (4,68%) (TABELA 19).

Tabela 19 - Distribuição de frequências e porcentagens das categorias formuladas sobre relações interpessoais

Subcategorias para relações interpessoais	Frequência	(Percentual)
1- Aprendendo e/ou desenvolvendo o bom relacionamento entre o professor e os alunos	25	39,06
2- Tentando promover o diálogo	15	23,43
2- Relação professor-aluno é fundamental no processo de ensino-aprendizagem	03	4,68

Os relatos possuíam variações demonstradas pelos verbos no gerúndio como: aprendendo, tentando, buscando, desenvolvendo. Isso faz presumir uma atitude reflexiva quanto ao reconhecimento da afetividade na relação com os discentes e que, isto não interfere na autoridade ou seriedade docente, pelo contrário, aperfeiçoa sua atuação. Seguem algumas respostas

No que se refere as relações interpessoais tenho percebido com o passar do tempo, que desenvolver relações de afetividade com os alunos facilita muito o ensino-aprendizagem, gera uma empatia entre professor e aluno e um encantamento mútuo que favorecem e estimulam o ensino e aprendizagem. Tenho me dado conta disso, na prática, só nos últimos 3 ou 4 anos de docência. Antes, ignorava tal dimensão por completo, já hoje percebo que faz muita diferença (sujeito 06).

Quanto aos saberes docente, bem como, relações interpessoais, já comprovei em sala de aula que não existe uma fórmula pronta e totalmente adequada, pois cada turma exige que meu conhecimento alcance determinado viés, e cada aluno é e age de uma forma individual, exigindo que eu enquanto docente, proponente do ensino-aprendizagem tenha ou pelo menos tente, agir com flexibilidade na tentativa de cumprir minha obrigação enquanto docente responsável pelo ensino-aprendizagem no ensino superior (sujeito 20).

Dentre as muitas inteligências emocionais que possuímos, a relação interpessoal tem grande destaque, pois é a forma como o indivíduo lida com o seu meio social. E nesse relacionamento nem sempre encontramos apenas pessoas que nos agradam. Aliás, na atividade docente encontramos diversas pessoas que nos desagradam. Mesmo porque temos contato com a direção, com a coordenação e, a cada semestre, com novos alunos. Nessa movimentação toda, às vezes somos colocados frente a frente com aqueles que nos provocam sensações que não gostaríamos de vivenciar. Como a escola é um espaço social de grande número de pessoas, é normal que aconteçam os conflitos. O que não pode ser comum é o desprezo em relação aos incômodos, pois esses devem ser trabalhados a fim de tornar os sujeitos mais tolerantes com o seu próximo. Nesse contexto, os profissionais da área propõem algumas atividades que podem auxiliar os docentes a perceberem as diferenças entre as pessoas, além de mostrar que cada um deve ser respeitado e valorizado em suas características próprias (sujeito 64).

Corroborando com as valorações das questões fechadas na categoria “relações interpessoais”, consideradas como importante e muito importante na sua maioria, infere-se que, de fato, há uma tentativa de superação da antiga figura do professor distante e superior. A

relação atualmente parece ser mais aberta e verdadeira entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Freire (2011, p. 138) diz que “não é certo [...] que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar”. Para o autor, a afetividade não se acha excluída do processo educacional. A figura do educador nos cursos de Direito sempre foi relacionada ao posto de autoridade e rigidez que afastava o contato, o diálogo, a aproximação. No entanto, a conscientização docente sobre o prejuízo dessa ausência de aproximação, para o aprendizado do aluno e para o próprio prazer no exercício da docência, parece desenvolver-se no contexto universitário de maneira mais presente nos dias de hoje.

É o que se percebe na frequência de termos como “diálogo” na concepção dos professores de Direito (23,43%) bem como nas declarações que revelam alto grau de importância dado ao bom relacionamento docente-discente nos processos de ensinar e de aprender.

Ainda assim, indiretamente, verificamos algum resquício de manutenção do autoritarismo e limitação da participação discente, como se um dilema estivesse presente na superação do distanciamento professor-aluno. De fato, a linha é tênue, e Freire (2011, p. 102) confirma essa hipótese quando diz que, “não resolvemos o problema da tensão entre a autoridade e a liberdade”. E continua o autor

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 2011, p. 103).

Cabe então, a posição do democrata, “coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela” (FREIRE, 2011, p. 106).

Somadas às questões abertas, fez parte do instrumento de pesquisa duas indagações sobre situações reais vividas pelos professores em sala de aula. Foram elas: *Pense em alguns fatos importantes, que você considerou como muito bons, ocorridos em sua prática docente, em sala de aula. A que você atribui esses fatos, positivos, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior? e; Pense em alguns fatos igualmente importantes, mas que você considerou como não muito bons, ocorridos em sua prática docente, em sala de*

aula. A que você atribui esses fatos, não muito bons, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?

Sobre a primeira pergunta encontramos dez categorias assim classificadas: 1- No interesse e participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação (35,93%); 2- Na relação com os alunos (17,18%); 3- Pelo próprio crescimento pessoal e profissional (10,93%); 4- Quando os alunos obtêm sucesso nos concursos públicos (10,93%); 5- Quando os alunos relacionam teoria à prática (9,37%); 6- Quando contribuiu na formação do aluno (7,81%); 7- Quando utilizei a interdisciplinaridade (6,25%); 8- Na melhoria do rendimento dos alunos após treinamento ou atribuição de nota (4,68%); 9- Quando consegui despertar no aluno interesse pela disciplina (4,68%) (TABELA 20);

Tabela 20 - Distribuição de frequências e porcentagens das categorias formuladas sobre fatos importantes, que você considerou como muito bons ocorridos em sua prática docente, em sala de aula

Categorias	Frequência	(Percentual)
1- No interesse e participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem	23	35,93
2- Na relação com os alunos	11	17,18
3- O próprio crescimento pessoal e profissional	07	10,93
4- Quando os alunos obtêm sucesso nos concursos públicos	07	10,93
5- Quando os alunos relacionam teoria à prática	06	9,37
6- Quando eu contribuo na formação do aluno	05	7,81
7- Quando utilizei a interdisciplinaridade	04	6,25
8- Na melhoria do rendimento dos alunos após treinamento ou atribuição de nota	03	4,68
10- Quando consegui despertar no aluno interesse pela disciplina	03	4,68

A resposta mais frequente (35,93%) quanto ao questionamento sobre situações positivas encontradas em sala de aula teve como foco o interesse e a participação dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem. De fato, a aula ideal realiza-se quando a turma vê-se comprometida com sua educação e com o empenho em buscar o conhecimento. Mas de quem é esse papel motivacional?

É preciso reconhecer a responsabilidade do professor no interesse e participação do aluno. Não é uma questão externa à sua atuação. Essa separação entre a motivação do aluno e a aula do professor na educação jurídica está presente na concepção de prática do docente, como se dele não dependesse, em grande medida, impulsionar o movimento participativo. Tal concepção decorre, principalmente, da sua ausência de reflexão pedagógica e da percepção dos atos de ensinar e de aprender como atos desvinculados.

Outro grupo de respostas que obteve forte frequência na lista de pontos positivos foi o bom relacionamento com os alunos (17,18%). Segue-se, portanto, confirmando o resultado anteriormente encontrado nas questões fechadas, que é a concepção de busca pelo

aprimoramento das relações interpessoais como ponto que não pode ser desprezado na prática docente contemporânea.

Outras categorias encontradas, considerando os pontos muito bons ocorridos nas práticas docentes, relacionaram os alunos com o sucesso em concurso (10,93%) e com o seu rendimento em avaliações (4,68%). Estes são exemplos do reducionismo da ação educativa de certos professores dos cursos de Direito. Este investimento e preocupação com a objetividade mantém o status do discente robotizado e sem diálogo com a realidade.

Entendemos que, para além do histórico positivista do curso, as avaliações externas, especialmente o Exame de Ordem, corroboram com estas concepções na educação jurídica. Atualmente, os cursos de Direito no Brasil são submetidos ao ranking da OAB e surgem na mídia como melhores ou piores segundo o índice de aprovação nos seus exames. Entretanto, como já citado no referencial teórico, um estudo realizado por Tagliavini (2010) e colaboradores, afirma que 75% do Exame de Ordem é baseado em questões que exigem memorização e somente 5% requer a capacidade de raciocínio ou análise. Ou seja, o acadêmico de Direito hoje é induzido a estudar mecanicamente, bem como o professor de Direito é levado a ensinar da mesma forma, pois o rendimento deste grupo e da sua instituição é avaliado conforme a quantidade de respostas objetivamente corretas dos exames externos (Exame de Ordem, ENADE, concursos públicos.).

Assim, a posição de professores, alunos e instituições envolvidas na educação jurídica ainda é de valorização de um estudo caracterizado: pelo excesso na quantidade de conteúdo; pela memorização como forma de aprendizado e; pela preocupação com o rendimento do aluno em provas objetivas.

Outra categoria com alta frequência pôde ser encontrada quanto a situações positivas vividas em sala de aula e que demonstrou certo egocentrismo. Ela se resume ao *próprio crescimento pessoal e profissional* (10,93%). São depoimentos que demonstram um perfil individualista, reforçando a atitude de atuação no magistério de forma despretensiosa.

Duas outras categorias apresentaram certa satisfação pessoal nos professores. Elas foram assim delimitadas: quando eu contribuo na formação do aluno (7,81%) e; quando utilizei a interdisciplinaridade (6,25%). A satisfação com a formação do aluno, ao contrário das declarações egocêntricas da categoria anterior, apresenta um docente envolvido com a educação. Não houve clareza quanto ao sentido do termo formação – se puramente profissional ou também pessoal e ético – mas, retirar a preocupação de si e focar-se no aluno é um elemento que traduz comprometimento com a sua prática como professor, numa nova perspectiva pedagógica para a docência em Direito.

Também quando citada a interdisciplinaridade, vislumbramos um movimento de superação do que Porto (2003) chama de ensino jurídico unidisciplinar, uma vez que o professor já parece reconhecer a importância do contato de sua disciplina com a demais disciplinas do curso, bem como com outros campos do saber. Essa tendência, inclusive foi valorada como importante e muito importante por 100% dos respondentes nas questões fechadas que envolviam a interdisciplinaridade.

Um grupo de professores incluiu a aprendizagem do aluno como fato positivo ocorrido em sala de aula (9,36% = categorias 8 e 9). Entretanto, 4,68% identificou a boa aprendizagem pelo treinamento e nota e outros 4,68% pelo interesse da disciplina. Percebemos concepções docentes diferentes nas respostas, onde há professores que concebem a aprendizagem como treino em busca de pontos e, professores que entendem a finalidade de seu trabalho e do sentido da aprendizagem, incentivando o aluno a participar de sua disciplina.

A segunda pergunta sobre situações reais (fatos importantes, que você considerou como não muito bons ocorridos em sua prática docente), encontramos nove categorias. São elas: 1- A desmotivação, a apatia, o desinteresse dos alunos (25,0%); 2- a inabilidade e a inexperiência em sala de aula (17,18%); 3- Não recordo (12,5%) ;4- Baixa remuneração e falta de apoio institucional (10,93%); 5- Desentendimento com alunos, falta de diálogo (9,37%); 6- A exigência discente ou do Sistema em manter o ensino positivista tradicional (9,37%); 7- Dificuldade de novas práticas pedagógicas pela limitação de material ou infraestrutura (7,81%); 8- Sensação de impotência frente à má formação do aluno (7,81%); 9- Falta de respeito com o professor (4,68) (TABELA 21);

Tabela 21 - Distribuição de frequências e porcentagens das categorias formuladas sobre fatos importantes, que você considerou como não muito bons ocorridos em sua prática docente, em sala de aula

Categorias	Frequência	(Percentual)
1- A desmotivação, a apatia, o desinteresse dos alunos	16	25,0
2- A inabilidade e a inexperiência em sala de aula	11	17,18
3- Não recordo	08	12,5
4- Baixa remuneração e falta de apoio institucional	07	10,93
5- Desentendimento com alunos, falta de diálogo	06	9,37
6- A exigência discente ou do Sistema em manter o ensino positivista tradicional	06	9,37
7- Dificuldade de novas práticas pedagógicas pela limitação de material ou infra-estrutura	05	7,81
8- Sensação de impotência frente à má formação do aluno	05	7,81
9- Falta de respeito com o professor	03	4,68

A desmotivação, a apatia, o desinteresse dos alunos obteve a maior frequência (25%) como ponto negativo na prática dos docentes pesquisados. Mas essas afirmações nos

permitem algumas indagações: a quem cabe motivar o aluno para a busca do conhecimento? O que desencadeia o interesse e a participação discente? Quem é o aluno do ensino superior em Direito nos dias de hoje?

Baraúna *et al* (2012), afirmam que o perfil do estudante de Direito na atualidade não é mais o mesmo. Se antes o aluno estava engajado politicamente e buscava status como bacharel, hoje ele busca a estabilidade, o senso prático e, tem pressa em conhecer e saber-fazer. Ao contrário, o docente jurídico apresenta-se com um perfil inalterado desde a implantação dos Cursos de Direito no Brasil, em 1827. É um profissional de outras áreas que, em algumas horas por semana, dedica-se à docência expondo oralmente o que os doutrinadores escrevem em seus livros. Era assim que agiam seus professores e foi assim que ele aprendeu a ser professor.

As declarações docentes sobre a falta de participação do aluno como aspecto negativo dão conta de uma transferência de responsabilidade. Elas nos fazem presumir que a concepção do professor é aquela em que o interesse do aluno surge por questões externas à sua atuação como docente, excluindo-o da responsabilidade pelo desinteresse da turma.

É um paradoxo ter como principal concepção positiva²⁵ “o interesse e a participação do aluno” e como ponto negativo a ausência deste mesmo interesse, sem se incluir neste contexto e sem refletir sobre suas causas. Franco (2012, p. 40) diz que a “impressão que fica é que a prática do professor é para ser exercida independentemente dos alunos e de sua aprendizagem”. Disse um professor pesquisado que

os alunos parecem papagaios de doutrina e jurisprudência. Acham que ser bom é saber de cor e salteado ementas, artigos de lei e frases soltas de autores, retiradas de livros concurseiros ou copiados da internet. É preciso saber que embora eu tente, isto é, embora eu me esforce, o ensino positivista do direito na universidade não permite ao aluno pensar por ele mesmo. Penso que o corpo discente deveria trabalhar para que todos os professores transmitam o ensino crítico, deixando o aluno tirar suas conclusões ao invés de mastigar o conhecimento e entregar este produto como verdade absoluta (Sujeito 10).

A transferência da responsabilidade do professor para o aluno fica clara quando um docente pesquisado afirma que “o corpo discente deveria trabalhar para que todos os professores transmitissem o ensino crítico” [...] “eles parecem papagaios de doutrina e jurisprudência” [...] “embora eu me esforce o ensino positivista do direito não permite ao aluno pensar por ele mesmo”. E perguntamos: mas cabe ao aluno trabalhar o professor do ensino superior? O aluno chega à universidade como papagaio de leis? Quem é o protagonista do ensino positivista do Direito?

²⁵ Ver tabela 20 sobre as categorias de fatos bons ocorridos em sala de aula.

Em regra o professor esquece que o aluno do ensino jurídico foi manipulado pelo próprio grupo docente a agir como papagaio de livros concurreiros utilizados em sala de aula. Essa contradição em manter-se positivista e ao mesmo tempo criticar esse paradigma, perpetua uma prática congelada nos cursos jurídicos que desmotiva o aluno. Portanto, não pode ser este o responsável pela superação do ensino acrítico do Direito.

Outras declarações docentes transferem a responsabilidade pelo desinteresse discente ou por sua metodologia obsoleta para as instituições (7,81%) ao afirmar que

por vezes verifiquei que alguns alunos não demonstravam interesse no conhecimento. Isso se deve à falta de políticas de incentivo ao aluno que deve ter mais condições oferecidas pela própria IFES (Sujeito 11).

Gostaria que o docente pudesse ter mais liberdade de flexibilizar suas aulas no sentido de fugir um pouco daquela aula tradicional onde o professor fala e o aluno escuta. Esses fatos são atribuídos ao próprio sistema de ensino como um todo (Sujeito 24).

Essas concepções nos remetem à ausência de uma postura crítica de sua própria prática no magistério jurídico. Há um descompromisso com o ensino superior do qual ele faz parte e do qual ele é um dos principais sujeitos, que gera um círculo vicioso de desinteresse nos alunos, e não o contrário como os professores fazem crer.

Apesar dessa ausência de postura crítica, há o reconhecimento, pelos professores (17,18%), de certa inabilidade e inexperiência em sala de aula que, no entanto, não os mobiliza para a reflexão e a disposição em se aperfeiçoar, transferindo seu encargo para a instituição, os alunos ou o próprio sistema educacional.

Com uma frequência de 12,5% alguns professores informaram não recordar de fatos negativos em sua prática e, os que justificaram (03 professores), declararam seu curto período no exercício docente que pudesse ensejar situações não muito boas a serem comentadas.

Um dado interessante a ser observado e que por sua relação será discutido em conjunto, foi a declaração de professores especificamente de instituições privadas sobre: baixa remuneração e falta de apoio institucional (10,93%) e sensação de impotência frente à má formação do aluno (7,81%).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010) as condições de trabalho, de vínculo, de ingresso, de discente e de administração no ensino superior são muito diferentes. Nas instituições públicas temos uma realidade e nas privadas outra. Nestas, a maioria dos docentes é horista e “as responsabilidades institucionais limitam-se às da contratação trabalhista” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 119).

Há ainda, segundo os professores das instituições privadas, a cobrança por alcançarem bons resultados nos exames externos – que não raro fogem dos objetivos prescritos nos

próprios projetos pedagógicos –; a imposição administrativa em cumprir um sistema de avaliação proposta pela instituição e; o desestímulo pela má retribuição financeira na atuação docente, pois “*o salário é baixo em relação a outras profissões*” (sujeito 34).

Os alunos são, em regra, trabalhadores no contraturno e o ingresso na graduação ocorre com maiores possibilidades de sucesso, uma vez que o número de vagas e de oferta só aumenta a cada ano. Segundo Mello Filho (2011), nos últimos dez anos quadruplicou a quantidade de cursos de Direito no Brasil. E essa realidade tem reflexo especialmente na atuação docente das instituições privadas, confirmando as declarações dos professores, que precisam trabalhar com a má formação do aluno e com a estrutura puramente mercantilista de certas IES.

Outro fato negativo citado foi a falta de diálogo ou o desentendimento com os alunos (9,81%). De fato, ao professor é exigível extrema habilidade nas relações interpessoais, afinal sua atividade desenvolve-se por meio da interação social. Dessa forma, a incapacidade em promover a harmonia em sala de aula ocasiona déficits nos processos de ensino-aprendizagem (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 1998).

Um dos sujeitos pesquisados relatou que foi professora de um aluno com alterações de humor em sala de aula. Ele era conhecido como genioso e alegava perseguição por parte dos professores. Após sua morte por infarto fulminante no decorrer do curso, ela descobriu que o aluno portava um quadro depressivo grave e declarou: “*isso pesou em minha consciência, pois fiquei com a sensação de que neguei ajuda. Atribui este fato a falta de formação psicopedagógica*” (Sujeito 63). Percebe-se então, a necessidade e o reconhecimento de alguns docentes no que tange à preparação para se relacionar com os alunos.

No decorrer da discussão desta pesquisa e baseada nos dados por ela oferecida, percebemos um professor mais atento pela busca do diálogo e por horizontalizar a relação professor-aluno, bem como refletindo sobre os efeitos negativos da falta de interação no processo educacional. Percebemos que não é um ponto irrelevante ou externo à sua prática e sim um aspecto a ser considerado. Esse movimento foi confirmado pelo alto grau de valoração na categoria “relações interpessoais” da parte II do questionário e nas declarações das questões abertas.

Uma resposta importante a ser discutida encontra-se na categoria sobre a *exigência discente ou do Sistema em manter o ensino positivista tradicional* (9,37%) como fato não muito bom ocorrido em sala de aula. Percebemos, neste ponto, uma forte tendência do docente em afirmar que os alunos rejeitam qualquer inovação metodológica no espaço universitário. Frequentemente os professores asseguraram, por exemplo, que

Procuro diversificar a metodologia empregada nas aulas, usando outras técnicas além da tradicional aula expositiva e estimular e valorizar a participação efetiva dos alunos no processo de ensino- aprendizagem. Todavia, percebo que há uma certa rejeição por parte dos discentes de Direito à utilização de práticas pedagógicas não tradicionais, situação que não observo nos outros cursos em que atuo (sujeito 9).

A utilização da metodologia de seminário faz com que os alunos pesquisem um tema. Na faculdade privada a maioria dos alunos querem o professor e a lousa [...] (sujeito 21).

O que sinto é que, os próprios alunos têm em mente aquele método de ensino tradicional, tendo dificuldades em participar das aulas que envolvam a participação direta, com discussões, debates, ou pesquisas que envolvam atividades de ensino/prática juntos (Sujeito 22).

Acreditamos que, de fato, há uma tensão entre a possibilidade de uma prática pedagógica inovadora na docência em Direito, em função da expectativa do aluno em cumprir conteúdos de concursos ou Exame de Ordem, por exemplo. Ora, se a qualidade do curso é medida, dentre outros critérios, pela quantidade de aprovações nos Exames de Ordem promovidos pela OAB e no ENADE, realizado pelo MEC, que são os órgãos fiscalizadores dos cursos de Direito, e se, estas avaliações, segundo pesquisa científica (TAGLIAVINI, 2010) valorizam muito mais a capacidade de memorização do que o raciocínio e a análise, os alunos optarão pela prática da leitura de códigos e memorização de conteúdo, pois seu objetivo é a aprovação nos exames externos.

Mas, apesar desses controles exteriores à universidade e de sua influência na concepção do professor e do aluno de Direito, a insatisfação por manter-se no mesmo modelo tradicional de ensino inquieta os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem.

Carneiro (2011), ao estudar a prática pedagógica dos professores de Direito na concepção discente, asseverou que as avaliações dos alunos em relação ao método de exposição oral dos conteúdos foram: importante, mas cansativa; insuficiente; pouco eficaz; básica e limitada; retrógrada; pouco dinâmica; desestimulante; improdutiva; restrita; pobre.

Acreditamos que, por não ter passado por formação específica, o professor dos cursos de Direito tenta utilizar as ferramentas tecnológicas ou outras metodologias de ensino aleatoriamente. É o que Cunha (2004) chama de improvisação docente, ou como diz Masetto (2010) de utilizar os recursos didáticos, mantendo o mesmo princípio epistemológico de reprodução da informação.

Ocorre que, nestas improvisações, a tentativa de diversificar a metodologia é realizada sem planejamento e sem conhecimento para aplicação das técnicas, ou seja, não tem início, meio e fim. E o aluno percebe isso e assim a rejeita. Diz Ventura (2004, p. 13) que o professor de Direito ao “adotar o que dá certo e descartar o que “não funciona” com os alunos, muitas

vezes segue um caminho que o leva a um perfil indesejado: ou indulgente, ou arbitrário, quase sempre amador”.

Os alunos do ensino superior não estão preparados para assumirem o desenvolvimento de seu aprendizado – objetivo maior dos cursos de graduação, segundo Masetto (2010) - e precisam ser introduzidos neste mundo por seus professores. Para tanto, esse docente deve estar atento para a sua própria formação e para sua atuação na sala de aula universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos os apontamentos finais deste trabalho, não temos a pretensão de esgotar a análise. Ao contrário, a finalidade é incentivar o debate sobre a docência em Direito, amadurecendo-a e reconfigurando-a no que for possível e necessário.

Alguns pontos foram fundamentais para justificar esta pesquisa, tais como: a ampliação do quadro docente em função do aumento no número de cursos de Direito; a desatualização investigativa do perfil da docência jurídica no século XXI; o alto grau de reprovação dos exames jurídicos externos, habitualmente relacionado à crise no ensino jurídico, e; principalmente, o que vivenciamos enquanto professora e coordenadora do curso de Direito da Universidade Federal do Amapá.

Como dissemos na introdução, a escolha pela temática nem de longe se afigura desprovida de uma intenção, pois baseada em experiências do contexto profissional. No exercício da docência superior, algumas inquietações nos acompanhavam e eram objeto de reflexões. Quão relevantes eram as questões pedagógicas, de identidade profissional e de envolvimento com os alunos, para nossos colegas docentes dos cursos de Direito. Teríamos as mesmas percepções, visões, perspectivas? Em vista desse interesse, propomos os problemas para esta tese da seguinte forma: Quais as concepções de prática pedagógica dos professores da Educação Jurídica? Estariam eles preparados para atuar, enquanto docentes universitários com formação em Direito, dentro de uma prática pedagógica contemporânea esperada, que envolve aspectos como formação para a docência, ensino-aprendizagem, saberes docentes e relacionamento professor-aluno?

A pesquisa exploratória apresentava estudos que apontavam características docentes ainda ligadas ao modelo tradicional. No entanto, pareciam hipóteses desatualizadas e sem base científica. O referencial teórico já revelava um período de reconfiguração do ensino superior, permeado por sua regulação e pelas mudanças sociais, o que demandava por sua vez novas práticas pedagógicas. Tais práticas foram assumidas a partir de um conceito amplo, onde as relações educativas ocorrem e transformam-se não só nas instituições escolares, mas fora dela, incluindo a sociedade, o Estado, as organizações não-governamentais.

Nesse sentido, nossos objetivos foram conhecer e analisar as concepções de prática pedagógica dos docentes formados em Direito e atuantes nos cursos jurídicos. Para tanto, buscamos identificar quem são os professores de Direito, diferenciando-os em gênero, faixa etária, titulação, área de atuação e exclusividade à docência.

Nesta linha, também aferimos e correlacionamos o grau de importância por eles atribuído, com ênfase nas questões que envolvem: formação profissional; processos de ensino-aprendizagem; saberes docentes e; relações interpessoais.

Por fim, estabelecemos categorias a partir das manifestações escritas dos professores participantes da pesquisa.

Percebeu-se que, de fato, estamos num período de transição. Transição paradigmática, transição social, a refletir uma transição do ensino superior e da docência. Como afirma Ghirard (2012), a representação de *grande docente* nos cursos de Direito vê-se agora questionada, fruto dessa reconfiguração do ensino superior. Hoje, o magistério jurídico apresenta-se regulado pela exigência de pós-graduação, ou seja, os cursos dos quais os docentes fazem parte serão bem avaliados se possuírem quadro docente titulado. Não serão mais os profissionais renomados na área jurídica que elevarão o conceito do curso.

Outras percepções podem ser igualmente citadas. Os conceitos pedagógicos, em meio à reconfiguração assinalada, também não estão mais ausentes. A “caixa preta” da sala de aula no ensino universitário passa a ser desvendada e colocada em pauta pelas instituições, pelos alunos e pelos próprios pares na academia. Vê-se, também, que a ampliação do mercado para docência impõe a rediscussão sobre a desvalorização da carreira, a identidade docente e a formação específica para atuar no ensino superior.

Um ponto que acreditamos importante acrescentar neste contexto de mudanças é o da incipiente redefinição dos exames externos - cuja regra é a aplicação de prova com respostas de múltipla escolha, reproduzindo textos legais - após críticas da sistemática atual, estruturadas em bases científicas. Com efeito, identificou-se um paradoxo que impedia a superação do modelo tradicional de ensino-aprendizagem no Direito, ao se considerar uma educação jurídica que deveria preparar o bacharel, também, para o Exame de Ordem ou concursos para as carreiras jurídicas. Como oferecer uma formação humanística, transdisciplinar e criativa se os saberes jurídicos serão medidos, após a formatura, pelo grau de memorização dos códigos e doutrinas? A ordem de influências estava equivocada e os sinais de que são os exames externos, em grande medida, que precisam rever seu modelo, recebem algum apoio (inclusive da própria OAB).

O mundo mudou e, nesse já iniciado século XXI, o docente universitário redimensiona suas concepções, suas práticas, sua identidade, suas perspectivas. A hipótese de que o conjunto de professores da educação jurídica é nivelado foi superada. Este estudo localizou múltiplas docências que parecem renovar-se dia a dia.

São professores relativamente jovens e vários recém-ingressados na docência jurídica. A maioria possui entre 21 e 40 anos (60%) e graduaram-se em Direito entre os anos de 1991 e 2010 (85%). Estão em busca de titulação, pois 50% possuem mestrado ou doutorado – percentagem razoável para a região norte - e alguns já se dedicam exclusivamente à docência no ensino superior (20%), realidade inexistente há pouco mais de dez anos. Apesar do maior número de homens (56%), percebeu-se certo equilíbrio entre os gêneros, demonstrando a evolução do ingresso feminino na docência em Direito.

As valorações das questões fechadas que envolviam a formação profissional revelaram docentes que reconheciam a importância do aperfeiçoamento didático-pedagógico e da titulação, mas possuíam pouca disposição para adquirir tais conhecimentos. Nas concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem, ainda prevaleceram a postura conservadora e o tradicionalismo das práticas pedagógicas, mas, ainda que em menor escala, alguns professores valoraram de pouca importância o professor como principal sujeito em sala de aula e o predomínio da memorização. Em relação aos saberes docentes, prevaleceu a importância dos saberes advindos da experiência, sendo estes suficientes para desenvolver a própria prática. Quanto às relações interpessoais, os dados evidenciaram uma tentativa de superação da figura autoritária e pouco próxima dos alunos.

Quanto às questões abertas, foi possível encontrar uma variação de significados após a codificação dos dados brutos do texto, que nos serviram de índices para inferir certos resultados e possibilitar a discussão.

Percebemos, no tocante às motivações para o exercício da docência em Direito, um forte componente afetivo. Nós o chamamos de “motivações pessoais”, caracterizadas pela vocação, dom, interesse pelo outro, realização pessoal. Em menor escala, encontramos as “motivações externas”, demonstradas pela oportunidade de trabalho, complemento de renda, *status*.

Na maioria das afirmações, verificou-se que a docência não é um pesar, e sim uma escolha consciente. No entanto, a associação do trabalho docente com sacerdócio, ato de bondade, filantropia, foi bastante presente, resultando, até inconscientemente, em desvalorização da docência como profissão.

Em relação às respostas das subcategorias “formação docente”, “processos de ensino-aprendizagem”, “saberes docentes” e “relações interpessoais”, obtivemos resultados que demonstraram diferenciadas concepções.

Quanto à formação docente, houve confusão no significado do termo utilizado, onde os professores entenderam-na como “atualização na área jurídica”. Percebemos, em sua

maioria, a supervalorização do conteúdo em Direito a ser ministrado, constantemente acompanhado do verbo “atualizar” em todas as suas conjugações. Percebeu-se, ainda nesta subcategoria, certa inquietação dos professores quanto a falta de formação, reconhecendo a importância da capacitação ou procurando rever sua prática.

Na subcategoria processos de ensino-aprendizagem verificamos a assunção do aluno como sujeito importante, além da frequência de termos que revelam uma prática pedagógica contemporânea, como: relacionar teoria e prática, conscientização cidadã, diversificação de metodologias, interdisciplinaridade. No entanto, as declarações apresentavam-se mais como mero discurso ou um desejo, uma busca, uma tentativa, do que como uma prática efetivamente realizada.

Assim como na subcategoria “formação docente”, em “saberes docentes” não houve entendimento claro sobre o termo, sendo confundido com saberes ligados aos conteúdos de sua área jurídica específica. Vimos ainda que, alguns professores reconheciam e buscavam aprimorar-se em relação aos saberes pedagógicos, apesar do destaque para aqueles advindos da experiência.

As relações interpessoais foram citadas pelos professores como elemento primordial em sua prática pedagógica. A maioria dos docentes afirmou estar aprendendo e/ou desenvolvendo o diálogo e o bom relacionamento com os alunos. O fato é que, ainda parece haver uma forte tensão entre autoridade e liberdade em sala de aula, mas que surge como uma questão significativa e que merece reflexão.

Para as questões abertas, sobre situações reais vividas na prática dos professores, solicitamos que pensassem em fatos importantes, positivos e negativos, frente ao exercício da docência. Vimos, neste ponto, determinados paradoxos.

De modo geral, os professores consideraram como fatos bons em sua prática o interesse, a relação, a participação, o sucesso dos alunos. Em menor número, relacionaram o lado positivo ao seu próprio crescimento pessoal e profissional. Quanto aos fatos negativos, os docentes manifestaram sua insatisfação com o desinteresse, desmotivação, apatia, desentendimento com os alunos e com a dificuldade em superar o modelo tradicional de ensino.

Parecia haver uma transferência de responsabilidade pela manutenção do tradicionalismo de suas práticas, endereçada aos alunos, às instituições, e até ao sistema educacional geral e também jurídico. Percebe-se que o professor vê-se externo à sua própria atuação, como se fosse obrigado a cumprir o paradigma legalista e acrítico vigente. É um *modus* de inserção docente parcial e deficiente.

Diante destes resultados, podemos responder o primeiro problema proposto para o trabalho, a saber: quais as concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica? Pudemos identificar uma tripla concepção na docência em Direito, assim elencadas:

a) a primeira, mantém uma concepção tradicional, baseada na supervalorização do conteúdo, na exposição oral como metodologia única e na avaliação objetiva influenciada pela força dos exames externos. A identidade docente para estes professores inexistente e o exercício da docência é percebido como uma atitude altruísta onde os saberes da experiência são o bastante.

b) a segunda, que optamos por chamar de concepção reflexiva, caracteriza-se por professores que percebem a necessidade de superação do modelo tradicional, mas que não sabem (ou pensam que sabem) como atuar numa perspectiva contemporânea. Eles mantêm, apesar de reflexivos e insatisfeitos com sua própria prática, uma postura ainda conservadora, às vezes por ausência de formação para a docência, às vezes por, equivocadamente, acreditar que o caminho que percorrem é inovador;

c) e a terceira concepção, que chamamos de emergente, é identificada por professores que atuam num paradigma contemporâneo, marcado pela preocupação e busca por formação docente, diversificação metodológica, produção do conhecimento pela pesquisa e desenvolvimento da dimensão afetivo-emocional com os alunos.

A concepção de prática pedagógica predominante ainda é a tradicional, seguida de um grupo de professores que podemos enquadrar como de concepção reflexiva. Em número reduzido estão aqueles docentes que atuam na concepção emergente.

Respondendo ao segundo problema proposto na tese, sobre estarem os professores da educação jurídica preparados para atuarem, como docentes universitários com formação em Direito, dentro de uma prática pedagógica contemporânea esperada, podemos afirmar que não. O grupo que se enquadra na concepção emergente não é representativo a ponto de substituir a concepção tradicional.

Acreditamos que a transição social que pouco a pouco, mas inevitavelmente, reconfigura o ensino superior estabeleceu a concepção reflexiva na docência universitária. E a partir deste professor – que busca, que tenta, que se envolve, que não se satisfaz, mas que não sabe o caminho ou pensa que sabe - será possível apresentar ações propositivas no campo do desenvolvimento profissional docente. Mas como profissionalizar o professor da educação jurídica? Ações nos campos regulatório e institucional são imprescindíveis.

Regular a docência no ensino superior significa dar suporte legal às suas atividades, a fim de constituí-la como profissão e não como simples ofício, devendo exigir formação

específica para o seu ingresso, bem como estabelecer os direitos e deveres que identifiquem seu campo de ação. Tal normatização para os ingressantes na docência poderia, por exemplo, ocorrer por meio da extensão de estudos pedagógicos, após os bacharelados, para os interessados no magistério superior, ou mesmo a obrigatoriedade de formação, com prazos pré-definidos, através de cursos de preparação próprios para a atuação no ensino superior.

No campo institucional o investimento docente deve ter como foco a capacitação “possível” e “permanente”. Possível, porque muitos programas de capacitação são criativos, mas inexecutáveis. Se o ambiente universitário é formado, por exemplo, pela maioria de professores com dedicação parcial ou horistas, não será produtivo capacitá-los exigindo tempo integral, ou seja, não haverá participação e motivação nas tentativas de aperfeiçoamento. É necessário adequar os programas de desenvolvimento profissional das IES aos docentes que ela possui para que, efetivamente, haja resultados. Para tanto é imprescindível que as instituições tracem o perfil dos integrantes de seu quadro docente e, principalmente, os ouça. Um programa de formação a distância seria uma opção com chances de alcançar bons resultados.

A capacitação deve ser também permanente. Não é razoável que se apreenda conceitos ou que se incentive o aperfeiçoamento pedagógico em somente um ou dois encontros antes de iniciar o semestre letivo. O processo de desenvolvimento das práticas docentes demanda insistência e continuidade.

Temos, portanto, numa mesma ambiência acadêmica, o convívio e a atuação de professores com diferentes concepções de prática pedagógica. Uns ainda não se libertaram dos ranços de uma educação jurídica ficcional e positivista; outros se enquadram numa prática mais reflexiva e que representam, em conjunto com uma minoria de professores de concepção emergente, um modelo de docência a ser institucionalmente estimulado e preparado para contribuir com uma educação e um mundo melhores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades:** ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004. ISBN 85-7490-287-X.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga Ilma P. A. **Caminhos de profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. ISBN: 85-308-0497-X.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano; FLEITH, Denise de Souza. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol 17, n. 1. Porto Alegre, 2004 / ISBN 0102-85-7972-360-0;

ALMEIDA, Frederico. Do profissional-docente ao docente profissional: a valoração simbólica dos títulos acadêmicos e da experiência docente no campo jurídico brasileiro. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et al (Org). **As representações do professor de Direito**. Curitiba, PR: CRV. 2012. 205 p. ISBN: 978-85-8042-360-0.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012. ISBN 978-85-249-1945-9.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri e BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**. v.33 n.2 Campinas, maio/agosto, 2007. ISSN 1517-9702.

ARIZA, Rafael Porlan; TOSCANO, José Martin. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In MOROSINI, Maria da Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior:** identidade docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p.

ARANTES, Cristovão J. Formação humanística do estudante de direito: diretrizes curriculares e realidade. **Dissertação - Mestrado em Educação**. Orientação, Prof. Dr. José Augusto Dela Coleta, Centro Universitário do Triângulo – UNITRI, Uberlândia/MG, 2008.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber Pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed, São Paulo: Cortez, 2005. P. 35-60. ISBN: 85-249-0711-8.

BARAUNA, Silvana Malusá; SIMOES, Helena Cristina Guimarães Queiroz; CARNEIRO, Mariana; BANDEIRA, Byanca Cristina. A metodologia docente sob a perspectiva discente na educação jurídica. **IV Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-oeste de Formação Docente para a Educação Superior**. Comunicação Oral. Uberlândia-MG. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. IBNS 978-85-62938-04-7.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000 a. P. 57-68. ISBN: 85-308-0509-7.

BERNARDINO JUNIOR, Roberto. Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2011;

BITTAR, Eduardo. **Estudos sobre Ensino Jurídico**: Pesquisa, Metodologia, Diálogo e Cidadania. 2ª ed. São Paulo, Atlas, 2006. 246 p. ISBN 97-8852-2444-809.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994. ISBN 978-972-0-34112-9.

BRANDALISE, Loreni Terezinha. **Modelos de medição de percepção e comportamento: uma revisão**. 2005. S/N. Disponível em : <www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf> acesso em: 20 de fevereiro de 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB: Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.ISBN: 85-7365-142-3.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Marcas indeléveis da docência no Ensino Superior: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduação de Instituições Federais de Ensino Superior. **Tese de Doutorado em Educação**. Orientação Profª Drª Sonia Teresinha de Souza Penin. Universidade de São Paulo, 2010.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: Cunha, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2007. ISBN: 978-85-308-0830-3.

CARNEIRO, Mariana. C. A. A educação jurídica brasileira sob os aspectos legislativo e didático-pedagógico: estudo de caso na Universidade Federal do Amapá. Macapá-AP. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, 68 p. 2012.

CARLINI, Angelica Lucia. O professor de direito e a identidade docente: construindo reflexões a partir da aprendizagem baseada em problemas. In TAGLIAVINI, Joao Virgilio (org.). **A superação do positivismo jurídico no ensino do direito**. São Paulo: Junqueira & Marins editores., 2008. ISBN 97-8858-6305-658.

CHARLE, Christophe ; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996 (Universitas). ISBN: 85-7139-109-2

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez,1991.ISBN: 85-249-0444-5.

CLOSS, Darcy. 2008. **Superior Tribunal de Justiça. Bibliografia básica para o ensino e a pesquisa nas escolas de magistratura**. Brasília, ENFAM. Disponível em: <http://www.enfam.jus.br/portal_stj/publicacao/download.wsp?tmp.arquivo=83>. Acesso em: 25/08/2010.

COTRIN, Lauro Teixeira. O Direito como dogma e as contradições da advocacia pública. In: TAGLIAVINI, João Virgílio (Org.). **A superação do positivismo jurídico no ensino do Direito**. São Paulo: Junqueira&Marin Editores, 2008. ISBN 97-8858-6305-658

CUNHA, Luiz Antonio. Desenvolvimento igual e combinado no ensino superior – Estado e Mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004. ISSN 0101-7330.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara/SP, Ed. JM, 1998. ISBN 85-86305-02-2.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: 24^aEd., Papirus, 2011. IBNS 85-308-0081-8.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC : UNESCO (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI) . ISBN: 85-249-0673-1

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. DEL PRETTE, Almir. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia**. 1998. V. 6. N. 3. p. 205-215. ISSN 1213-389x.

ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. P. 145-160. ISBN: 978-85-308-0830-3.

FAGUNDEZ, Paulo Roney Ávila. **Realidade e perspectivas**. OAB ensino jurídico. O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília. 2006. 272 . ISBN: 85-87260-87-1.

FEITOSA NETO, Inácio José. **Propostas para uma educação jurídica de excelência**. Revista Prática Jurídica. Ano IX. N. 105. Dez- 2010. S/N.

FLORES, Paulo Thompson. **O estado atual do ensino jurídico e o papel do exame de ordem**. OAB ensino jurídico. O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília. 2006. 272 . ISBN: 85-87260-87-1.

FORNARI, Luis Antônio Pivoto. O ensino jurídico no Brasil e a prática docente: repensando a formação dos professores de direito sob uma perspectiva didático-pedagógica. **Dissertação - Mestrado em Direito**. Orientação Prof. Dr. Leonardo Copetti Santos, Universidade do Vale dos Rios Sinos. São Leopoldo, 2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. IBNS 978-85-249-1938-1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 1998 ISBN: 85-219-0243-3.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. ISBN 978-85-7753-163-9.

FURTADO, José Augusto Paz Ximenez. A construção de saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar: um estudo focalizando o docente do Ensino jurídico. **Dissertação - Mestrado em Educação**. Orientação Prof^a Dr^a Antônia Edna Brito, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2007.

GAMBOA, Silvio Sanches. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**. v. 3. n. 3. Dez. 2003. p. 393-405. ISSN 1984-7114.

GATTI, Bernadetti. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Rio de Janeiro: editora Plano, 2007. ISBN 85-988-434-66.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí,(RS), Editora Unijuí, 1998. ISBN 85-7429-003-3.

GHIRARD, José Garcêz. A praça pública, a sala de aula: representações do professor de Direito no Brasi. In: CARVALHO, Evando de Menezes et al (Org). **Representações do professor de Direito**. Curitiba, PR: CRV. 2012. 205 p. ISBN: 978-85-8042-360-0.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. ISBN 85-7307-301-2.

GOULART, Raquel da Silva. Textos de regulamentação como gêneros que regulam uma profissão. **Anais do SITED Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso**. Porto Alegre, RS, Núcleo de Estudos do Discurso Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Set. 2010.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de janeiro. Ed. 6. Record, 2002. ISBN: 85-01-04965-4.

GUADILLA, Carmem Garcia. Los profesores universitarios y su historia. In: Prólogo al libro de María Cristina Parra Sandoval. **Las intimidades de La academia:un estudio cuantitativo sobre La dinámica de La profesion académica**. Coleccion Textos Universitarios, Universidade El Zulia, Mérida, 2008. Disponível em: <www.riseu.unam.ms/documentos/acervo_documental/txtid0059.pdf>. Acesso em :02 de maio de 2012.

GRACIOSO, Alexandre. Trazendo as emoções para dentro da sala de aula. In A Escola do Futuro. **Revista da ESPM**. V. 18. Edição n. 5. Set-out. 2011. p. 32-41. ISSN 2236-7292.

GRILLO, Marlene Corroero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, 2006. P. 201-210. 2010. ISSN: 0102-3772.

HOLMES, Pablo. A estima social do professor universitário no Brasil: para além de alguns lugares comuns. **Boletim de Educação Jurídica da Fundação Getúlio Vargas**. N. 3.v. 2.jul-set: 2008. S/N.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ed. São Paulo, Cortez, 2004. ISBN: 85-249-0764-9.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Maria da Costa (Org.). **Professor do Ensino**

Superior: identidade docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2000. 80p. S/N.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris. **Movimentos construtivos da docência superior:** delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Espaço Livre, v. 1. p. 1-15, 2007.

KOZEN, Lucas Pizzolato. O discurso pedagógico nas faculdades de Direito da América Latina. In: CARVALHO, Evando de Menezes *et al* (Org.). **As representações do professor de Direito**. Curitiba, PR: CRV. 2012. ISBN: 978-85-8042-360-0.

LACERDA, Patrícia de O. B. Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física. **Dissertação – Mestrado em Educação**. Orientação, Profª. Drª. Silvana Malusá Baraúna. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG Uberlândia/MG, 2007;

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999. ISBN 97-8857-3074-895.

LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, Maria da Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior:** identidade docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p. S/N.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez. 2000. ISBN 85-2490-6782.

LIMA, Manolita Correia. A educação: quando o futuro ressignifica o passado. In: A Escola do Futuro. **Revista da ESPM**. V. 18. Edição n. 5. Set-out. 2011. p. 64-73. ISSN 2236-7292.

LUDKE, Menga. BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2009. ISBN 85-283-0103-6.

MACHADO, Nilson José. **Educação:** competência e qualidade. São Paulo: Escrituras, 2009. ISBN. 978-85-7378-186-1.

MALUSÁ, Silvana. O docente, o sistema socioeconômico atual, a ética e os desafios à educação. **Revista de educação do COGEIME**. ISSN 0144834, Piracicaba/SP, ano 10, n 18. 2001. p.25-35. ISSN 0104-4834.

MALUSÁ, Silvana. Investigação Sobre a Atualização Docente no Ensino Superior Universitária. In: MALUSÁ, Silvana & FELTRAN, Regina Célia de S.(Org.) **A Prática da Docência Universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003. ISBN 85-89909-05-0.

MASETTO, Marcos T. Docência Universitária: repensando a aula. In: I. TEODORO, Antonio. II. VASCONCELOS, Maria. Lucia. **Ensinar e aprender no ensino superior**. São Paulo. Editora Mackenzie: Cortez, 2003 b. P. 79-108. ISBN: 85-87739-48-4.

MASETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010. ISBN 85-893-1158-9.

MELO, Maria do Céu; SILVA, José Luis; GOMES, Álvaro e VIEIRA, Flávia. Concepções de pedagogia universitária – uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na universidade do Minho. **Revista portuguesa de Educação**, 2000, 12(2), pp.125-156 – Universidade do Minho em Portugal/ ISBN 0871-9187.

MELLO FILHO, Álvaro. **Selo OAB luta por uma educação que atenda o mercado**. Ordem dos Advogados do Brasil. Conselho Federal. 2011. Disponível em: <www.oab.org.br/Util/Print/23179?print=notícia>. Acesso em: 22 de março de 2012.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza, SANCHES, O Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239- 248, jul.-set. 1993. S/N.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. ISBN: 8512303506.

MORAIS, Jose Luiz Bolzan de. **Ofício de Mestre: Luiz Alberto Warat (LAW)**. In: CARVALHO, Evando de Menezes et al (Org). **As representações do professor de Direito**. Curitiba, PR: CRV. 2012. 205 p. ISBN: 978-85-8042-360-0.

MOROSINI, Maria Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Maria da Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior**: identidade docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. S/N.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. ISBN 972-0-341-4-1. ISBN 97-2034-1041.

NUNES, Rizzato. **Manual de Introdução ao Estudo do Direito**. São Paulo, Editora Saraiva, 2009. ISBN 97-8850-220256-6.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Breves considerações a respeito da fenomenologia e do método fenomenológico. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo/MG, v. 7, n. 7, jan.- dez, 2008. ISSN 2236-9929.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. A formação dos professores do curso de direito no Brasil: a pós-graduação *stricto sensu*. **Tese de Doutorado em Educação**. Orientação Prof^a Dr^a Branca Jurema Ponce, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2010.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A Universidade nos paradigmas da modernidade e pós-modernidade. In LOMBARDI, J.C. (org.). **Temas de Pesquisa em Educação**. Santa Catarina, Autores Associados, 2003. ISBN 85-7496-072-1.

PERPÉTUO, Adriane Mazola de Araújo. A prática pedagógica do fisioterapeuta docente. **Dissertação - Mestrado em Educação**. Orientação Profª Drª Zélia Millea Pavão, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR. Curitiba, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. ISBN 978-85-7307-963-0.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4edª. São Paulo: Cortez, 2005. P.15-34. ISBN: 85-249-0711-8.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN: 85-249-0857-2.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: 4ª Ed., Cortez, 2010. ISBN 97-8524-908-576.

PORTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico**. Porto Alegre: S. Fabris, 2003. ISBN 97-8858-827-845-6.

PUNTES, Roberto Valdes. AQUINO, Orlando Fernandes. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das praticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. In: NETO, Armino Quillici. ORRU, Silvia Ester (Org.). **Docência e formação de professores na educação superior**: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas. Curitiba: Editora CRV, 2009. ISBN 978-85-62480-13-3.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária**: um olhar sobre as ações de atualização didático-pedagógica. Porto: Universidade do Porto Editorial, 2010. ISBN 97-8989-826-515-9.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito: Conteúdos e Alternativas Metodológicas para a Qualidade do Ensino do Direito**. Campinas, SP: Papirus, 2001. ISBN: 85-3080-643-3.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999. ISBN 85-2292-111-0.

ROCHA, Adriana de Lacerda. O perfil do professor de Direito: uma discussão preliminar. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et al (Org). **As representações do professor de Direito**. Curitiba, PR: CRV. 2012. ISBN: 978-85-8042-360-0.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico saber e poder**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

SACRISTAN, Gimeno M. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. P. 17-39. ISBN: 85-7307-573-2.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Eron. **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 3ed. São Paulo, Cortez, 2000. ISBN: 85-2490-553-005-537.

SOARES, Maria Susana Arroza (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. ISBN: 85-88468-09-3.

SHULMAN, Lee. "Those who understand: knowledge growth in teaching". **Educational Researcher**. Fev., 1986, p.4-14.

SILVA, Naísa Afonso. Docência Universitária: o professor de Direito formado em Direito. **Dissertação - Mestrado em Educação**, Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2011.

SOUZA, Sabrine Pierobon de. O cotidiano do ensino e aprendizagem do direito numa instituição de educação superior. **Dissertação - Mestrado em Educação**. Orientação Prof. Dr. Newton César Balzan. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

SOUZA, Edinilsa Ramos de; MYNAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; VEIGA, João Paulo Cândia da. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. ISBN: 85-89697-06-1.

STUCKEY, Roy. Educação jurídica e Método de Caso. **Cadernos FGV Direito Rio**. Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getulio Vargas. Educação e Direito. v. 3. 2010. ISBN: 978-85-63265-05-0.

TAGLIAVINI, João Virgílio (Coord). **Exame de Ordem: uma visão crítica**. São Paulo: Edição do Autor, 2010. ISBN: 978-85-910426-2-3.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ISBN 85.326.2668-8.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, jan.- abr, 2009. ISSN 0102-549x.

TORRES, Vicencia Barbosa de Andrade. Os saberes docentes do professor universitário do curso de direito: limites e possibilidades expressos no discurso e na prática docente. **Dissertação - Mestrado em Educação**. Orientação Prof.^a Dr.^a Marcia Maria de Oliveira Melo. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, p. 175. 1987. ISBN 85-224-0273-6.

UNESCO. "**Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**". *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*. Paris, 5-9 de outubro de 1998.

UNESCO. **Recomendação referente ao Pessoal Docente do Ensino Superior**. 1997. Disponível em: www.cpihts.com/pedf02/recomendação%20UNESCO.pdf. Acesso em 02-11-2012.

VASCONCELOS, Maria I. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2 ed. São Paulo, Ed. Pioneira, 2000. ISBN 85-8725-880-x.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo**: 150 anos de Ensino Jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2004. ISBN 85-2730-383-3.

VENTURA, Deisy. **Ensinar Direito**. Barueri. São Paulo. Ed. Manole. 2004. ISBN 85-2042-0009-5.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Historia do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense. 2001. ISBN 85-3092-851-2.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN 85-3620-214-3.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A - Instrumento Completo aprovado pelo CEP

Os itens abaixo têm como objetivo verificar o grau de importância que você atribui a determinadas características pessoais do professor que exerce a função de docente universitário nas seguintes dimensões: **Formação Profissional, Processo de Ensino-Aprendizagem, Saberes Docentes e**

Instrumento de Coleta de Dados

Relações Interpessoais.

De acordo com a sua opinião sobre o assunto, você poderá **considerar** alguns itens muito importantes, pouco importantes ou estar em dúvida sobre outros. O que nos interessa é a sua opinião sobre cada item.

Para tanto, você, professor universitário, deverá assinalar com um X **apenas uma resposta** no número à frente de cada frase, usando a seguinte escala:

(1) Nada Importante	(2) Pouco Importante	(3) Neutro	(4) Importante	(5) Muito Importante
------------------------	-------------------------	---------------	-------------------	-------------------------

Parte I – **DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO PESQUISADO**

Instituição onde atua: _____	
1.1	Sexo: <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> a) <input type="checkbox"/> feminino b) <input type="checkbox"/> masculino </div>
1.2	Faixa etária: <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> a) <input type="checkbox"/> 21 a 30 b) (...) 31 a 40 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> c) (...) 41 a 50 d) (...) acima de 50 </div>
1.3	Titulação, ano de conclusão e área de formação : <div style="display: flex;"> <div style="width: 50%;"> a)(...) Graduação/ano: _____ Área (s): _____ </div> <div style="width: 50%;"> b)(...) Especialização/ano: _____ Área: _____ </div> </div> <div style="display: flex;"> <div style="width: 50%;"> c)(...) Mestrado/ano: _____ Área (s): _____ </div> <div style="width: 50%;"> d)(...) Doutorado/ano: _____ Área: _____ </div> </div> <div style="display: flex;"> <div style="width: 50%;"> e)(...) Pós-doutorado/ano: _____ Área: _____ </div> <div style="width: 50%;"> e)(...) Outros- Quais? _____ _____ </div> </div>
1.4	No exercício profissional docente você atua: <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> a) <input type="checkbox"/> no Doutorado b) (...) no Mestrado </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> c) (...) na Graduação d) (...) em cursos <i>Lato-Sensu</i> </div>
1.5	Além da profissão docente, exerce outra atividade: <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> a) <input type="checkbox"/> sim b) (...) não </div> <div style="margin-top: 5px;"> c) Qual? _____ </div>

Parte II– **CATEGORIAS**

2.1 - **FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

2.1.1	Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica. Masetto (2000, p. 19 e 20); Azzi (2002, p. 56) ; Balzan (1996, p.52).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.2	Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a	(1) (2) (3) (4) (5)

	formação continuada. Alarcão (1998, p.106); Imbernón (2004, p. 45, 55, 69, 70, 72); Behrens (2000, p. 64); Fernandes (2000, p. 108);	
2.1.3	Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico. Azzi (2002, p.43); Pimenta (2005, p. 27).	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.4	Capacitar-se por meio de titulação. LDB 9394/96 (1996, p. 24); Masetto (2003, p. 13); Fernandes (2000, p. 95);	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.5	Realizar cursos de formação específica para professores. Castanho (2007, p. 66); Behrens (2000, p. 66); Vasconcelos (2000, p. 86 e 87);	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.6	Ter conhecimento da prática docente. Imbernón (2004, p. 29); Pimenta (2005, p. 26 e 27).	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.7	Ter capacidade de refletir na prática profissional e sobre a prática docente. Pimenta (2005, p. 20,21,26,27,28); Mizukami (1996, p. 61); Imbernón (2004, p. 48 e 71); Freire (1996, p. 42 e 43); Behrens (2000, p. 64);	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.8	Saber estimular a perspectiva crítico-reflexiva na formação dos alunos.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.9	Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos. Tardif (2002, p. 234); Fernandes (200, p. 110); Grillo (2000, p. 75);	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.10	Ter consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência. . Azzi (2002, p. 58); Masetto (2000, p. 20); Behrens (2000, p. 66).	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2 - CONCEPÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM		
2.2.1	Considerar que no processo de ensino-aprendizagem o professor deve se preocupar com a variedade e quantidade de noções, conceitos, informações. Abordagem Tradicional (MIZUKAMI, 1986, P. 14);	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.2	Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui. Abordagem Humanista (MIZUKAMI, 1986, P.52);	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.3	Considerar que o ensino deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições . Abordagem Cognitivista (MIZUKAMI, 1986, P. 76);	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.4	Considerar que o ensino deve ser direcionado por meio de uma programação. Abordagem Comportamental (MIZUKAMI,1986, P. 36);	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.5	Considerar que o objetivo de toda educação é a tomada de consciência. Abordagem Socio-Cultural (MIZUKAMI, 1986, P. 94);	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.6	Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou. Vasconcelos (2000, p. 77); Freire (1996, p. 26);	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.7	Considerar que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor. Abordagem tradicional. (Vasconcelos, 2003, p. 66);	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.8	Considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser indissociado da pesquisa. Cunha (2000, p. 30); Freire (1996, p. 32);	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.9	Considerar que o processo de ensino-aprendizagem requer diálogo constante. Freire (1996, p. 141);	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.10	Considerar no processo de ensino-aprendizagem deve predominar ações verbais e de memorização dos conteúdos. Abordagem Tradicional (MIZUKAMI, 1986, P. 14);	(1)(2)(3)(4)(5)

2.3 - SABERES DOCENTES		
2.3.1	Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional. Tardif (2002, p.36).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.2	Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a aprendizagem dos alunos. Masetto (2000, p. 12); Vasconcelos (2003, p. 68 e 69).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.3	Saber motivar os alunos para transformação. Masetto (2000, p. 16 a 18), Freire (1996, p. 85);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.4	Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno. Masetto (2000, p.11); Goergen (2003, p. 103);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.5	Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem. m; Tardif (2002, p. 241 e 242; Masetto (2000, p.14).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.6	Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino. Arroyo (2000, p. 74); Azzi (2002, p.57); Gamboa (1996, p. 123 a 127).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.7	Saber apresentar o conhecimento de forma didática. Foresti e Pereira (2000, p. 70).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.8	Saber construir os saberes pelos programas e cursos didáticos, participando com frequência dos mesmos. Pimenta (2005, p. 26); Masetto (2000, p. 19); Beherens (2000, p. 70).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.9	Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana. Pimenta (2005, p.21); Masetto (2000, p. 16); Cunha (2000, p. 29);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.10	Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a formação humana e cidadã do aluno. Masetto (2000, p.24); Leite et al (2000, p.50)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4 – RELAÇÕES INTERPESSOAIS		
2.4.1	Estimular a iniciativa dos alunos; Masetto (2003, p.32); Masetto (2003, p.49); Zabalza (2004, p.196); Giroux (1997, p.162 e 163)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.2	Promover a autoconfiança dos alunos; Masetto (2003, p.52)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.3	Incentivar a independência dos alunos; Gutiérrez (1988, p.87); Masetto (2003, p.52); Zabalza (2004, 197)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.4	Criar um ambiente de respeito mútuo, considerar e aceitar as idéias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula; Rogers (1972, p.87); Zabalza (2004, p.195); Masetto (2003, p.53).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.5	Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista; Giroux (1997, p.163); Freire (1996, p.135);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.6	Escutar com atenção as intervenções dos alunos; Vasconcelos (2003, p. 63 e 67);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.7	Estar atento aos interesses dos alunos; (Cunha, 1999, p.71); Vasconcelos (2003, p. 77);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.8	Ter senso de humor em sala de aula; Cunha (1999, p.72); Freire (1996, p. 80 e 160);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.9	Ter disponibilidade para atender os alunos, respeitosa e amistosamente, fora de sala de aula; Roncaglio (2004, p.104)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.10	Dar <i>feedback</i> construtivo ou elogiar os alunos. Masetto (2003, p.53 e 150); Zabalza (2004, p.221)	(1) (2) (3) (4) (5)

Parte III – REFLEXÕES ABERTA	
Prezado Professor, frente a sua participação neste instrumento de pesquisa, é possível perceber que estamos realizando um estudo envolvendo diversos aspectos da prática docente do PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, buscando conhecer melhor algumas situações. Para tanto necessitamos que você nos ofereça algumas informações importantes, sem que você ou as pessoas envolvidas nos fatos sejam identificadas	
3.1	Pense em alguns fatos importantes, que você considerou como muito bons , ocorridos em sua prática docente, em sala de aula. A que você atribui esses fatos, positivos , <u>frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?</u>
3.2	Pense em alguns fatos igualmente importantes, mas que você considerou como não muito bons, ocorridos em sua prática docente , em sala de aula. A que você atribui esses fatos, não muito bons , <u>frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?</u>
3.3	O que significa, para você, Concepção (ões) de Pedagogia Universitária?
3.4	Comentários:

→FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO: Referências

(2.1) REFERÊNCIAS - FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: **Veiga, Ilma P. A. Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. ISBN: 85-308-0497-X.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: **PIMENTA (ORG), Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed, São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 85-249-0711-8.

BALZAN, Newton Cesar. Discutindo o processo de socialização profissional. . In: **REALI, Aline M de M: MIZUKAMI, M da G. N. Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. ISBN: 85-85173-17-3.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Orgs.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. ISBN: 85-7365-142-3.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: **CUNHA, Maria Isabel da. Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. ISBN: 978-85-0830-3.

FERNANDES, Cleoni, M, B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarciso (Orgs.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN: 85-219-0243-3.

GRILLO, Marlene Correro. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: **MOROSINI, Marília Costa. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ed. São Paulo, Cortez, 2004. ISBN: 85-249-0764-9.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. ISBN: 85-323-0831-7.

MASETTO, Marcos. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: **REALI, Aline M de M: MIZUKAMI, M da G. N. Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. ISBN: 85-85173-17-3.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: **PIMENTA (ORG), Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed, São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 85-249-0711-8.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ISBN: 85-326-2668-8. (3ª EDIÇÃO);

VASCONCELOS, Maria, L, M, C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Orgs.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

(2.2) REFERÊNCIAS - CONCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes Teóricos e Reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Orgs.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN: 85-219-0243-3.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: I. TEODORO, A. II. VASCONCELOS, M. L. Ensinar e Aprender no Ensino Superior. São Paulo: Editora Makenzie: Cortez, 2003. ISBN:85-87739-48-4.

VASCONCELOS, Maria, L, M, C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Orgs.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

(2.3) REFERÊNCIAS - SABERES DOCENTES

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000. ISBN: 85-326-24-07-3.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: **PIMENTA (ORG), Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed, São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 85-249-0711-8.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Orgs.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes Teóricos e Reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Orgs.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

FORESTINI, M, C, P, P; PEREIRA, M, L, T. A formação pedagógica cosntruída na área da saúde: excertos de uma prática interdisciplinar na pós graduação. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Orgs.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN: 85-219-0243-3.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: **REALI, Aline M de M; MIZUKAMI, M da G. N. Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. ISBN: 85-85173-17-3.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ed. São Paulo, Cortez, 2004. ISBN: 85-249-0764-9.

LEITTE, Denise *et al.* A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade moderna. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Orgs.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. . ISBN: 85-308-0509-7.

MASETTO, Marcos. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: **PIMENTA (ORG), Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed, São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 85-249-0711-8.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ISBN: 85-326-2668-8. (3ª EDIÇÃO).

VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Docência e autoridade no ensino superior**: uma introdução ao debate. In: I. TEODORO, A. II. VASCONCELOS, M. L. Ensinar e Aprender no Ensino Superior. São Paulo: Editora Mackenzie: Cortez, 2003. ISBN:85-87739-48-4.

(2.4) REFERÊNCIAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. ISBN: 85-308-0081-8.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN: 85-219-0243-3.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. ISBN: 85-7307-301-2.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988. ISBN: 85-323-0337-4.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003. ISBN: 85-323-0831-7.

MASETTO, Marcos T. Docência Universitária: repensando a aula. In: **I. TEODORO, A. II. VASCONCELOS, M. L. Ensinar e Aprender no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Makenzie: Cortez, 2003. ISBN:85-87739-48-4.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

RONCAGLIO, S. M. A Relação Professor-Aluno na Educação Superior: A influência da Gestão Educacional. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 24, n.2, p. 100-111, 2004. ISSN 1414-9893

VASCONCELOS, Maria Lúcia. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: **I. TEODORO, A. II. VASCONCELOS, M. L. Ensinar e Aprender no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Makenzie: Cortez, 2003. ISBN:85-87739-48-4.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN: 85-363-0214-3.

ANEXO B - Aprovação do CEP/UFU nº 031/11



Universidade Federal de Uberlândia

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

Avenida João Naves de Ávila, nº. 2160 – Bloco A – Sala 224 - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG –
CEP 38400-089 - FONE/FAX (34) 3239-4131; e-mail: cep@propp.ufu.br; www.comissoes.propp.ufu.br

ANÁLISE FINAL Nº. 249/11 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO CEP/UFU
031/11

Projeto Pesquisa: "Concepções de Pedagogia Universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis, Direito, Fisioterapia, Enfermagem e Medicina, em seis IES na região Centro-Oeste de Minas Gerais".

Pesquisador Responsável: Silvana Malusá Baraúna

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Entrega de Relatório Parcial: **março de 2012**.

Entrega de Relatório Final: **dezembro de 2012**.

SITUAÇÃO: PROTOCOLO APROVADO

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Uberlândia, 13 de maio de 2011.

Prof. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
Coordenadora do CEP/UFU

APÊNDICE A - Instrumento Aplicado (Questionário)

Docência Universitária: o professor da educação jurídica no Estado do Amapá
Orientação: Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna
Aluna: Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

Sujeito nº: _____

IES: _____

Instrumento de Coleta de Dados → INVENTÁRIO ADAPTADO

Os itens abaixo têm como objetivo verificar o grau de importância que você atribui a determinadas características pessoais do professor, formado em Direito, que exerce a função de docente universitário, nos Cursos de Direito no Estado do Amapá, nas seguintes dimensões: **Formação Profissional, Processo de Ensino-Aprendizagem, Saberes Docentes e Relações Interpessoais.**

De acordo com a sua opinião sobre o assunto, você poderá **considerar** alguns itens muito importantes, pouco importantes ou estar em dúvida sobre outros. O que nos interessa é a sua opinião sobre cada item.

Para tanto, você, professor universitário, deverá assinalar com um **X apenas uma resposta** no número à frente de cada frase, usando a seguinte escala:

(1) Nada Importante	(2) Pouco Importante	(3) Neutro	(4) Importante	(5) Muito Importante
---------------------------	----------------------------	---------------	-------------------	----------------------------

Parte I – DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO PESQUISADO

Instituição onde atua: _____	
1.1	Sexo: c) () feminino d) () masculino
1.2	Faixa etária: e) () 21 a 30 f) () 31 a 40 g) () 41 a 50 h) () acima de 50
1.3	Titulação, ano de conclusão e área de formação : a) () Graduação/ano: _____ b) () Especialização/ano: _____ Área: _____ c) () Mestrado/ano: _____ d) () Doutorado/ano: _____ Área (s): _____ Área: _____ e) () Pós-doutorado/ano: _____ f) () Outros- Quais? _____ Área: _____
1.4	No exercício profissional docente você atua: e) () no Doutorado f) () no Mestrado g) () na Graduação h) () em cursos <i>Lato-Sensu</i>
1.5	Além da profissão docente, exerce outra atividade: d) () sim e) () não f) Qual? _____

Parte II- CATEGORIAS		
2.5- FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
2.1.1	Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.2	Capacitar-se por meio de titulação	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.3	Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.4	Realizar cursos de formação específica para professores	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.5	Ter consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência	(1) (2) (3) (4) (5)
2.6 CONCEPÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM		
2.2.1	Considerar que no processo de ensino-aprendizagem o professor deve se preocupar com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.2	Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.3	Considerar que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.4	Considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser indissociado da pesquisa.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.5	Considerar que no processo de ensino-aprendizagem deve predominar ações verbais e de memorização dos conteúdos.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.7- SABERES DOCENTES		
2.3.1	Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.2	Saber apresentar o conhecimento de forma didática	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.3	Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.4	Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.5	Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a formação humana e cidadã dos alunos.	(1) (2) (3) (4) (5)

4.3	Comentários:

*** Se necessário usar o verso da página.**

APÊNDICE B - Cartas de Autorizações para a pesquisa nas seis IES



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, nº 2.160 - Campus Sítio Mônica - Bloco "G", CEP 38.400-092 - Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

Macapá, 10 de setembro de 2011

À Profª. Juliana Monteiro Pedro
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP
Coordenadora do Curso de Direito

Prezada Professora,

Enquanto docente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU e Coordenadora Pedagógica do DINTER/UFU/UNIFAP, estou orientando uma tese de doutoramento intitulada *"DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: um estudo sobre o professor da educação jurídica no Estado do Amapá"*, da aluna Helena Cristina Simões, fruto do projeto de pesquisa **CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste de Minas Gerais**, aprovado pela CEP/UFU sob o número 031/011, cujo objetivo é estudar, refletir e analisar questões voltadas para a formação e prática pedagógica de professores atuantes no ensino superior, mais especificamente com ênfase nas questões que envolvem a formação profissional, concepções do processo de ensino/aprendizagem e os saberes docentes.

A referida tese visa realizar uma pesquisa de campo nas Instituições de Ensino Superior do Amapá, que ofertam o Curso de Direito. Para tanto, solicito permissão para desenvolver esse trabalho na **UNIFAP**, com os docentes do curso jurídico.

No aguardo de um posicionamento e à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, agradecemos a atenção.

Respeitosamente,

Profª. Dra. Silvana Malusá Baraúna
FACED/PPGE - Mestrado e Doutorado em Educação
Universidade Federal de Uberlândia- UFU
Coord. Pedagógica do Programa de Doutorado
DINTER/UFU/UNIFAP
silmalusa@yahoo.com.br

Profa. Helena Cristina Simões
Doutoranda em Educação - DINTER/UFU/UNIFAP
hcsimoes@unifap.br

Recebido em 05.10.2011

Juliana Monteiro Pedro
Coordenadora do Curso de Direito
Portaria 799/2011-UNIFAP




UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

COORDENAÇÃO DO CURSO DE DIREITO

Juliana Monteiro Pedro, Coordenador do Curso de Direito da Universidade Federal do Amapá declaro para os devidos fins que a professora Helena Cristina G. Queiroz Simões, tem autorização para a execução da pesquisa de sua tese *"Docência universitária: um estudo sobre o professor da educação jurídica no Estado do Amapá"* entre os docentes do curso de Direito, orientado pela Profª. Dª. Silvana Malusá Baraúna, docente do curso de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Uberlândia – UFU e coordenadora do projeto de pesquisa CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste de Minas Gerais, aprovado pela CEP/UFU sob o número 031/011.

Para maior clareza, firmo o presente.

Macapá, 13 de outubro de 2011.


PROFª. MSG. JULIANA MONTEIRO PEDRO
COORDENADOR DO CURSO DE DIREITO
Portaria 799/2011- UNIFAP



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, nº 2.160 – Campus Sítio Mônica – Bloco “G”, CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefex: (034) 3239-4212

Macapá, 10 de setembro de 2011

À Profª. Oliene Sarmento
FACULDADE ESTÁCIO DO AMAPÁ - FAMAP
Coordenadora do Curso de Direito


Prezada Professora,

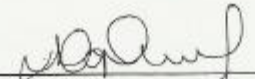
Enquanto docente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU e Coordenadora Pedagógica do DINTER/UFU/UNIFAP, estou orientando uma tese de doutoramento intitulada *“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: um estudo sobre o professor da educação jurídica no Estado do Amapá”*, da aluna Helena Cristina Simões, fruto do projeto de pesquisa **CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste de Minas Gerais**, aprovado pela CEP/UFU sob o número 031/011, cujo objetivo é estudar, refletir e analisar questões voltadas para a formação e prática pedagógica de professores atuantes no ensino superior, mais especificamente com ênfase nas questões que envolvem a formação profissional, concepções do processo de ensino/aprendizagem e os saberes docentes.

A referida tese visa realizar uma pesquisa de campo nas Instituições de Ensino Superior do Amapá, que ofertam o Curso de Direito. Para tanto, solicito permissão para desenvolver esse trabalho na **FAMAP**, com os docentes do curso jurídico.

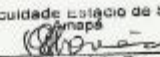
No aguardo de um posicionamento e à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, agradecemos a atenção.

Respeitosamente,


Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna
FACED/PPGE- Mestrado e Doutorado em Educação
Universidade Federal de Uberlândia- UFU
Coord. Pedagógica do Programa de Doutorado
DINTER/UFU/UNIFAP
silmalusa@yahoo.com.br


Prof. Helena Cristina Simões
Doutoranda em Educação – DINTER/UFU/UNIFAP
hcsimoes@unifap.br

Recebi em 19/10/11

Faculdade Estácio do Amapá

Oliene I. S. Corrêa
Coord. Curso Direito

FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ - FAMAP

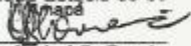
Eu, Profa. **Oliene Sarmento** coordenadora do Curso de Direito do **FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ - FAMAP**, declaro para os devidos fins que a professora Helena Cristina G. Queiroz Simões, tem autorização para a execução da pesquisa de sua tese "*Docência universitária: um estudo sobre o professor da educação jurídica no Estado do Amapá*" entre os docentes do curso de Direito, orientado pela Prof^a. D^a. Silvana Malusá Baraúna, docente do curso de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Uberlândia – UFU e coordenadora do projeto de pesquisa **CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste de Minas Gerais**, aprovado pela CEP/UFU sob o número 031/011.

Para maior clareza, firmo o presente.

Macapá, outubro de 2011.

Faculdade Estácio de Sá

Macapá


Oliene Isabel S. Corrêa
Coord. Curso Direito

COORDENADOR DO CURSO DE DIREITO

Recebido
19/10/2011
Francine Imeni Ibran
Coordenadora do Curso de Direito
Faculdade de Macapá - FAMA



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, nº 2.160 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

Macapá, 10 de setembro de 2011

À Profª. Francine Imeni Ibran
FACULDADE DE MACAPÁ - FAMA
Coordenadora do Curso de Direito

Prezada Professora,

Enquanto docente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU e Coordenadora Pedagógica do DINTER/UFU/UNIFAP, estou orientando uma tese de doutoramento intitulada *“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: um estudo sobre o professor da educação jurídica no Estado do Amapá”*, da aluna Helena Cristina Simões, fruto do projeto de pesquisa **CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste de Minas Gerais**, aprovado pela CEP/UFU sob o número 031/011, cujo objetivo é estudar, refletir e analisar questões voltadas para a formação e prática pedagógica de professores atuantes no ensino superior, mais especificamente com ênfase nas questões que envolvem a formação profissional, concepções do processo de ensino/aprendizagem e os saberes docentes.

A referida tese visa realizar uma pesquisa de campo nas Instituições de Ensino Superior do Amapá, que ofertam o Curso de Direito. Para tanto, solicito permissão para desenvolver esse trabalho na **FAMA**, com os docentes do curso jurídico.

No aguardo de um posicionamento e à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, agradecemos a atenção.

Respeitosamente,

Profª. Dra. Silvana Malusá Baraúna
FACED/PPGE- Mestrado e Doutorado em Educação
Universidade Federal de Uberlândia- UFU
Coord. Pedagógica do Programa de Doutorado
DINTER/UFU/UNIFAP
silmalusa@yahoo.com.br

Profª. Helena Cristina Simões
Doutoranda em Educação – DINTER/UFU/UNIFAP
hcsimoes@unifap.br

FACULDADE DE MACAPÁ - FAMA

Eu, Profa. Francine Imeni coordenadora do Curso de Direito do FACULDADE DE MACAPÁ – FAMA, declaro para os devidos fins que a professora Helena Cristina G. Queiroz Simões, tem autorização para a execução da pesquisa de sua tese *"Docência universitária: um estudo sobre o professor da educação jurídica no Estado do Amapá"* entre os docentes do curso de Direito, orientado pela Profª. Dª. Silvana Malusá Baraúna, docente do curso de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Uberlândia – UFU e coordenadora do projeto de pesquisa CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste de Minas Gerais, aprovado pela CEP/UFU sob o número 031/011.

Para maior clareza, firmo o presente.

Macapá, 15º outubro de 2011.


COORDENADOR DO CURSO DE DIREITO



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação - FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, nº 2.160 – Campus Sítio Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

Macapá, 10 de setembro de 2011

Ao Profº. Rafael Bueno Barboza
FACULDADE SEAMA
Coordenador do Curso de Direito


Prezado Professor,

Enquanto docente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU e Coordenadora Pedagógica do DINTER/UFU/UNIFAP, estou orientando uma tese de doutoramento intitulada *“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: um estudo sobre o professor da educação jurídica no Estado do Amapá”*, da aluna Helena Cristina Simões, fruto do projeto de pesquisa **CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste de Minas Gerais**, aprovado pela CEP/UFU sob o número 031/011, cujo objetivo é estudar, refletir e analisar questões voltadas para a formação e prática pedagógica de professores atuantes no ensino superior, mais especificamente com ênfase nas questões que envolvem a formação profissional, concepções do processo de ensino/aprendizagem e os saberes docentes.

A referida tese visa realizar uma pesquisa de campo nas Instituições de Ensino Superior do Amapá, que ofertam o Curso de Direito. Para tanto, solicito permissão para desenvolver esse trabalho na **SEAMA**, com os docentes do curso jurídico.

No aguardo de um posicionamento e à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, agradecemos a atenção.

Respeitosamente,


Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna
FACED/PPGE- Mestrado e Doutorado em Educação
Universidade Federal de Uberlândia- UFU
Coord. Pedagógica do Programa de Doutorado
DINTER/UFU/UNIFAP
silmalusa@yahoo.com.br


Profa. Helena Cristina Simões
Doutoranda em Educação – DINTER/UFU/UNIFAP
hcsimoes@unifap.br


Rafael Bueno Barboza
Coord. do Curso de Direito
Faculdade SEAMA
18/10/11

FACULDADE SEAMA

Eu, Prof. **Rafael Bueno Barboza** coordenador do Curso de Direito da FACULDADE SEAMA, declaro para os devidos fins que a professora Helena Cristina G. Queiroz Simões, tem autorização para a execução da pesquisa de sua tese "*Docência universitária: um estudo sobre o professor da educação jurídica no Estado do Amapá*" entre os docentes do curso de Direito, orientado pela Profª. D^a. Silvana Malusá Baraúna, docente do curso de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Uberlândia – UFU e coordenadora do projeto de pesquisa CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste de Minas Gerais, aprovado pela CEP/UFU sob o número 031/011.

Para maior clareza, firmo o presente.

Macapá, 18 outubro de 2011.

COORDENADOR DO CURSO DE DIREITO

Rafael Bueno Barboza
Coord. do Curso de Direito
Faculdade SEAMA



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, nº 2.160 – Campus St. Mônica – Bloco “G”, CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telef.: (034) 3239-4212

Sim, de acordo

Macapá, 10 de setembro de 2011

Ao Profº. Hamilton Antunes
FACULDADE BRASIL NORTE - FABRAN
Coordenador do Curso de Direito

Prezado Professor,

Enquanto docente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU e Coordenadora Pedagógica do DINTER/UFU/UNIFAP, estou orientando uma tese de doutoramento intitulada *"DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: um estudo sobre o professor da educação jurídica no Estado do Amapá"*, da aluna Helena Cristina Simões, fruto do projeto de pesquisa **CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste de Minas Gerais**, aprovado pela CEP/UFU sob o número 031/011, cujo objetivo é estudar, refletir e analisar questões voltadas para a formação e prática pedagógica de professores atuantes no ensino superior, mais especificamente com ênfase nas questões que envolvem a formação profissional, concepções do processo de ensino/aprendizagem e os saberes docentes.

A referida tese visa realizar uma pesquisa de campo nas Instituições de Ensino Superior do Amapá, que ofertam o Curso de Direito. Para tanto, solicito permissão para desenvolver esse trabalho na **FABRAN**, com os docentes do curso jurídico.

No aguardo de um posicionamento e à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, agradecemos a atenção.

Respeitosamente,

Profª. Dra. Silvana Malusá Baraúna
FACED/PPGE- Mestrado e Doutorado em Educação
Universidade Federal de Uberlândia- UFU
Coord. Pedagógica do Programa de Doutorado
DINTER/UFU/UNIFAP
silmalusa@yahoo.com.br

Profª. Helena Cristina Simões
Doutoranda em Educação – DINTER/UFU/UNIFAP
hcsimoes@unifap.br

FACULDADE BRASIL NORTE – FABRAN

Eu, Prof. **Hamilton Antunes** coordenador do Curso de Direito da FACULDADE BRASIL NORTE – FABRAN, declaro para os devidos fins que a professora Helena Cristina G. Queiroz Simões, tem autorização para a execução da pesquisa de sua tese "*Docência universitária: um estudo sobre o professor da educação jurídica no Estado do Amapá*" entre os docentes do curso de Direito, orientado pela Profª. Dª. Silvana Malusá Baraúna, docente do curso de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Uberlândia – UFU e coordenadora do projeto de pesquisa CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste de Minas Gerais, aprovado pela CEP/UFU sob o número 031/011.

Para maior clareza, firmo o presente.

Macapá, 31 outubro de 2011.



COORDENADOR DO CURSO DE DIREITO



Maria Gorete Duarte de Moraes
Diretora



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, nº 2.160 - Campus São Mônica - Bloco "G" - CEP 38.400-092 - Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

Macapá, 10 de setembro de 2011

Ao Prof^o Paulo Mendes
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO AMAPÁ - CEAP
Coordenador do Curso de Direito

Prezado Professor,

Enquanto docente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU e Coordenadora Pedagógica do DINTER/UFU/UNIFAP, estou orientando uma tese de doutoramento intitulada *"DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: um estudo sobre o professor da educação jurídica no Estado do Amapá"*, da aluna Helena Cristina Simões, fruto do projeto de pesquisa **CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste de Minas Gerais**, aprovado pela CEP/UFU sob o número 031/011, cujo objetivo é estudar, refletir e analisar questões voltadas para a formação e prática pedagógica de professores atuantes no ensino superior, mais especificamente com ênfase nas questões que envolvem a formação profissional, concepções do processo de ensino/aprendizagem e os saberes docentes.

A referida tese visa realizar uma pesquisa de campo nas Instituições de Ensino Superior do Amapá, que ofertam o Curso de Direito. Para tanto, solicito permissão para desenvolver esse trabalho na **CEAP**, com os docentes do curso jurídico.

No aguardo de um posicionamento e à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, agradecemos a atenção.

Respeitosamente,

Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna
FACED/PPGE- Mestrado e Doutorado em Educação
Universidade Federal de Uberlândia- UFU
Coord. Pedagógica do Programa de Doutorado
DINTER/UFU/UNIFAP
silmalusa@yahoo.com.br

Prof. Helena Cristina Simões
Doutoranda em Educação - DINTER/UFU/UNIFAP
hcsimoes@unifap.br



Recebido em 16/09/2011
16/09/2011

**APÊNDICE C - Validações dos Instrumentos de Pesquisa (dois professores
doutores em Direito)**



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, nº 2.160 - Campus Sítio Mônica - Bloco "G". CEP 38.400-092 - Uberlândia/MG. Telefax: (634) 3239-4212

Uberlândia, 01 de Agosto de 2011

Profa. Dra.

Patricia Kristiana Blagitz Cichovski

Doutorado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005)

Mestrado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997)

Graduação em Direito pela Universidade Federal do Pará (1993)

Professora no Centro Universitário do Estado do Pará - CESUPA, na Universidade da Amazônia - UNAMA, na Faculdade na Faculdade Integrada Brasil-Amazônia, na área de Direito Constitucional.

CARTA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA

Prezada Professora,

Por meio desta, venho solicitar sua apreciação e validação, em relação ao instrumento de pesquisa, em anexo, que pretendo utilizar no trabalho de **tese de doutorado** da minha orientanda, a aluna, **Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões**. Fruto de um projeto de pesquisa intitulado "Concepções de Pedagogia Universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis, **Direito**, Fisioterapia, Enfermagem e Medicina"; vinculado à área de Políticas, Saberes e Práticas Educativas do PPGED/UFU e **APROVADO pelo CEP - Comitê de Ética em Pesquisa, sob protocolo nº. 031/11 da UFU**, o objeto central da pesquisa é o de compreender o que pensam os professores universitários, formados em DIREITO e que atuam em cursos de DIREITO, no Estado do Amapá, sobre a sua formação e prática pedagógica. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente. Para tanto, segue em anexo, cópia do instrumento de pesquisa voltado para as categorias de estudos: formação profissional, concepções do processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais. No aguardo de um retorno e à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, desde já agradeço sua preciosa colaboração.

Respeitosamente,

 01/08/2011.

Prof. Dra. Silvana Malusa Baraúna

FACED/PPGE- Mestrado e Doutorado em Educação / UFU

Coord. Pedagógica do Programa de Doutorado DINTER/UFU/UNIFAP

➤ **Apreciação/Validação:** O instrumento de pesquisa proposto apresenta-se apto a colhar dados necessários à pesquisa sobre formação e prática pedagógica dos professores do curso de Direito. Além dos questionamentos sobre os saberes docentes e as relações interpessoais a respeito do instrumento, em formato de pesquisa, segue anexado o formulário pronto à disposição dos docentes. Instrumento validado. Muito grato, entendendo que o instrumento de pesquisa proposto deve ser utilizado.

Belém, 05 de Agosto de 2011.


Prof. Dra. Patricia Kristiana Blagitz Cichovski



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, nº 2.160 - Campus Sítio Mônica - Bloco "G" - CEP 38.400-092 - Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

Uberlândia, 01 de Agosto de 2011

Prof. Dr.

Augusto César de Baraúna

Doutorado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2003)

Mestrado em Direito das Relações Sociais - PUC/SP (1998)

Graduação em Direito pela Universidade da Amazônia - UNAMA (1991)

Professor da UNIFAP - Universidade Federal de Macapá

Professor da UNAMA - Universidade da Amazônia

Coordenador de Revista Científica; Advogado Militante.

Autor das obras: Manual de Direito Processual do Trabalho. Belém: Editora Unama, 2011, 982 p./ Manual de Direito do Trabalho. Rio de: Forense, 2009, 574 p./ A terceirização à Luz do Direito do Trabalho. São Paulo: LED, 1997, 285 p.

Pesquisador do CNPq

CARTA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA

Prezado Professor,

Por meio desta, venho solicitar sua apreciação e validação, em relação ao instrumento de pesquisa, em anexo, que pretendo utilizar no trabalho de **tese de doutorado** da minha orientanda, a aluna, **Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões**. Fruto de um projeto de pesquisa intitulado "Concepções de Pedagogia Universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis, Direito, Fisioterapia, Enfermagem e Medicina"; vinculado à área de Políticas, Saberes e Práticas Educativas do PPGED/UFU e **APROVADO pelo CEP - Comitê de Ética em Pesquisa, sob protocolo nº. 031/11 da UFU**, o objeto central da pesquisa é o de compreender o que pensam os professores universitários, formados em DIREITO e que atuam em cursos de DIREITO, no Estado do Amapá, sobre a sua formação e prática pedagógica. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente. Para tanto, segue em anexo, cópia do instrumento de pesquisa voltado para as categorias de estudos: formação profissional, concepções do processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais. No aguardo de um retorno e à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, desde já agradeço sua preciosa colaboração.

Respeitosamente,

Silvana Mafusa Baraúna 01/08/2011
Prof.ª. Dra. Silvana Mafusa Baraúna

FACED/PPGE- Mestrado e Doutorado em Educação / UFU
Coord. Pedagógica do Programa de Doutorado DINTER/UFU/UNIFAP

➤ Apreciação/Validação: Atende aos objetivos da pesquisa proposta.

Macapá, 10 de Agosto de 2011.

Augusto César de Baraúna
Prof. Dr. Augusto César de Baraúna

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
RODOVIA JUSCELINO K. DE OLIVEIRA, S/N, KM 02
BAIRRO: JARDIM MARCO ZERO - CAIXA POSTAL 261
CEP: 68.902-280 - MACAPÁ/AP

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus S. Mônica – Bl. “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (34)3239-4212

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivos: compreender o que pensam os professores universitários, **formados em Direito e que atuam nestes cursos**, sobre a sua formação e prática pedagógica. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente

Sua participação é muito importante ao responder o instrumento de pesquisa que envolve esse trabalho, cujas categorias de estudos são: a formação profissional, concepções do processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais.

Em nenhum momento você será identificado, sendo os resultados da pesquisa divulgados sem qualquer identificação.

Ainda, enquanto sujeito participante dessa pesquisa, você não terá nenhum ganho ou gasto financeiro, bem como sua participação não implicará em nenhum risco para você, estando livre para parar de responder o questionário a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Os benefícios serão o oferecimento de dados sobre a docência universitária, frente à formação e prática pedagógica do **docente de Direito**, possibilitando assim, que os profissionais envolvidos na área possam aperfeiçoar sua prática pedagógica no que diz respeito à docência no ensino superior.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, poderá ficar com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna, através do e-mail: silmalusa@yahoo.com.br ou Profa. Helena Cristina Simões, através do email: hcsimoes@unifap.br

Respeitosamente,

Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna
silmalusa@yahoo.com.br

Helena Cristina Simões
hcsimoes@unifap.br

TCLE: Eu aceito participar do trabalho de pesquisa, acima citado, voluntariamente, após o mesmo ter sido esclarecido.

<hr/>	<hr/>
Nome do participante	Assinatura do participante

APÊNDICE E – Tabelas com as Análises de Correlações

Para a análise das correlações entre os atributos foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman adotando-se como valor de referência de significância o 5%, ou seja, os atributos que apresentarem correlação com p-valor menor que 0,05 (valores em vermelho) estão associados (são dependentes) e os que apresentarem p-valor superior a 0,05 (valores em preto) são independentes.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	CONCEPÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM				
	2.2.1 - Considerar que no processo de ensino-aprendizagem o professor deve se preocupar com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações	2.2.2 - Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou	2.2.3 - Considerar que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor	2.2.4 - Considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser indissociado da pesquisa	2.2.5 - Considerar que no processo de ensino-aprendizagem deve predominar ações verbais e de memorização dos conteúdos
2.1.1 - Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada	0,147	0,184	0,068	0,007	-0,140
2.1.2 - Capacitar-se por meio de titulação	0,170	0,074	-0,054	-0,014	-0,074
2.1.3 - Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica	0,073	0,050	-0,025	-0,049	-0,277
2.1.4 - Realizar cursos de formação específica para professores	0,172	0,242	0,028	0,156	-0,068
2.1.5 - Ter consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência	0,176	0,032	0,127	-0,161	0,155

SABERES DOCENTES	CONCEPÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM				
	2.2.1 - Considerar que no processo de ensino-aprendizagem o professor deve se preocupar com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações	2.2.2 - Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou	2.2.3 - Considerar que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor	2.2.4 - Considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser indissociado da pesquisa	2.2.5 - Considerar que no processo de ensino-aprendizagem deve predominar ações verbais e de memorização dos conteúdos
2.3.1 - Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional	0.067	0.003	0.032	-0.002	-0.241
2.3.2 - Saber apresentar o conhecimento de forma didática	0.210	-0.017	0.088	0.156	-0.156
2.3.3 - Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno	0.067	0.086	0.046	-0.132	0.015
2.3.4 - Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem	-0.035	0.147	-0.026	0.156	-0.255
2.3.5 - Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a formação humana e cidadã dos alunos	-0.027	0.105	-0.051	0.090	0.007

RELAÇÕES INTERPESSOAIS	CONCEPÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM				
	2.2.1 - Considerar que no processo de ensino-aprendizagem o professor deve se preocupar com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações	2.2.2 - Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou	2.2.3 - Considerar que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor	2.2.4 - Considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser indissociado da pesquisa	2.2.5 - Considerar que no processo de ensino-aprendizagem deve predominar ações verbais e de memorização dos conteúdos
2.4.1 - Incentivar a independência dos alunos	0.239	-0.081	-0.281	-0.068	-0.137
2.4.2 - Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista	0.071	-0.158	-0.074	0.061	-0.124
2.4.3 - Criar um ambiente de respeito mútuo, considerar e aceitar as ideias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula	0.032	-0.071	-0.109	-0.056	-0.235
2.4.4 - Escutar com atenção as intervenções dos alunos	0.285	0.001	-0.092	-0.063	-0.339
2.4.5 - Ter senso de humor em sala de aula	0.310	0.009	-0.266	-0.041	0.025

Para a análise das correlações entre os atributos foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman adotando-se como valor de referência de significância o 5%, ou seja, os atributos que apresentarem correlação com p-valor menor que 0,05 (valores em vermelho) estão associados (são dependentes) e os que apresentarem p-valor superior a 0,05 (valores em preto) são independentes.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	SABERES DOCENTES				
	2.3.1 - Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional	2.3.2 - Saber apresentar o conhecimento de forma didática	2.3.3 - Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno	2.3.4 - Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem	2.3.5 - Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a formação humana e cidadã dos alunos
2.1.1 - Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada	0,228	0,232	0,067	0,188	0,110
2.1.2 - Capacitar-se por meio de titulação	0,092	0,316	0,163	0,013	0,175
2.1.3 - Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica	0,516	0,411	0,206	0,169	0,274
2.1.4 - Realizar cursos de formação específica para professores	0,131	0,322	0,129	0,324	0,189
2.1.5 - Ter consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência	0,217	0,259	0,142	-0,068	-0,043

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	RELAÇÕES INTERPESSOAIS				
	2.4.1 - Incentivar a independência dos alunos	2.4.2 - Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista	2.4.3 - Criar um ambiente de respeito mútuo, considerar e aceitar as ideias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula	2.4.4 - Escutar com atenção as intervenções dos alunos	2.4.5 - Ter senso de humor em sala de aula
2.1.1 - Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada	0,083	0,045	0,089	0,288	0,031
2.1.2 - Capacitar-se por meio de titulação	0,006	-0,143	0,086	0,012	0,173
2.1.3 - Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica	0,148	0,144	0,240	0,392	0,424
2.1.4 - Realizar cursos de formação específica para professores	0,082	0,142	0,106	0,195	0,167
2.1.5 - Ter consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência	-0,138	-0,176	-0,068	0,081	0,166

SABERES DOCENTES	RELAÇÕES INTERPESSOAIS				
	2.4.1 - Incentivar a independência dos alunos	2.4.2 - Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista	2.4.3 - Criar um ambiente de respeito mútuo, considerar e aceitar as ideias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula	2.4.4 - Escutar com atenção as intervenções dos alunos	2.4.5 - Ter senso de humor em sala de aula
2.3.1 - Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional	0,294	0,196	0,074	0,297	0,200
2.3.2 - Saber apresentar o conhecimento de forma didática	0,302	0,169	0,159	0,227	0,192
2.3.3 - Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno	0,182	0,047	0,101	0,147	0,142
2.3.4 - Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem	0,268	0,271	0,359	0,187	0,121
2.3.5 - Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a formação humana e cidadã dos alunos	0,218	0,223	0,214	0,199	0,329

APÊNDICE F – Declarações dos Sujeitos: Questões Abertas

RESPOSTAS QUESTÕES ABERTAS

QUESTÃO 1

SUJEITO 1 - Interesse próprio pela docência e principalmente pela pesquisa científica.

SUJEITO 2 - a) Importância do conhecimento para a formação social

- b) Realização profissional e pessoal
- c) Permite uma adequada qualidade de vida

SUJEITO 3 - Por influência da família, primeiro. Depois pelo gosto pela docência, quando já estava na graduação em direito.

SUJEITO 4 - No meu caso foi por absoluta vocação.

SUJEITO 5 - O acaso e o convite.

SUJEITO 6 - O fato de ter cursado mestrado logo após o término da graduação me possibilitou aprofundar certos debates teóricos. Isso acabou fazendo com que uma pretensão remota(ser professora) fosse se tornando bastante concreta sempre quis ser professora e o mestrado me possibilitou isso.

SUJEITO 7 - Em face de antes da formação no curso de Direito, por outras formações, já exercia a docência, inicialmente no ensino fundamental, posteriormente, no ensino médio, acrescentando na metodologia adotada como docente de graduação.

SUJEITO 8 - Penso que a docência é uma missão, um chamado, que também está relacionado a uma vocação. A motivação maior é a possibilidade de contribuir para a formação humana e com isso obter experiências que geram crescimento pessoal.

SUJEITO 9 - Sempre tive interesse na docência, meus avós e minha mãe também eram professores, trabalhar como professora universitária representa para mim uma importante realização profissional

SUJEITO 10 - Penso que lecionando em curso jurídico ajudo a ensinar direito o Direito, capacito meus alunos a pensar criticamente o Direito, habilitando-os a entrar no mercado de trabalho para buscar a justiça social. Desta forma contribuo para as gerações futuras de profissionais e para o desenvolvimento do meu Estado, especificamente no que diz respeito ao aperfeiçoamento pessoal de cada um e do poder judiciário que faço parte.

SUJEITO 11 - Experiência advinda do ensino médio como docente, transferindo no ensino superior. Transmitir o que aprendi

SUJEITO 12 - Inicialmente sentir-me vocacionado para a docência foi determinante para o ingresso, independentemente da contrapartida remuneratória. Em seguida, se é que se pode separar isso, contribuir para a melhora na formação acadêmica.

SUJEITO 13 - A necessidade de transmitir o conhecimento adquirido, bem como de buscar e trocar conhecimento.

SUJEITO 14 - Vocação para o ensino. Além disso, a atividade docente lhe obriga a estar em constante atualização dos conhecimentos jurídicos, o que é benéfico em todos os sentidos, enquanto cidadão e como operador do direito.

O reconhecimento da comunidade jurídica e o status que a atividade lhe dá não pode ser considerada nessa decisão

A questão financeira é a que menos influenciou na decisão, vez que os baixos salários pagos no ensino público brasileiro é desalentador

Por fim, se sentir em paz com a consciência e poder compartilhar os saberes técnicos e experiência da vida com os discentes, dando continuidade à longa caminhada do conhecimento.

SUJEITO 15- Consciência do ensino- aprendizagem na formação integral do aluno na área jurídica, somado ao entendimento de minha vocação profissional na docência superior.

SUJEITO 16 - Para colaborar com a comunidade jurídica do meu estado.

SUJEITO 17 – A oportunidade de sempre estar aprendendo e a importância de aprender com os alunos. Também uma sensação de estar renovando meus conhecimentos

SUJEITO 18 – A experiência no magistério e nível de ensino fundamental e médio junto a rede publica de ensino do ex- Território Federal do Amapá do Estado do Amapá.

SUJEITO 19- Sinto-me motivado ao ensino universitário por Sr uma possibilidade transformadora tanto de minha parte como aos acadêmicos. Quando prestei o concurso para professor da UNIFAP senti-me vocacionado ao magistério, pois é algo que apaixona estabelecer a relação com os alunos e , dessa forma, contribuir para a formação do pensamento jurídico e social de centenas e centenas de pessoas.

SUJEITO 20 - Minha maior pretensão é ingressar no campo da pesquisa, mas como acredito que o ensino-aprendizagem esteja diretamente relacionado com a pesquisa,logo, iniciei pelo que é, foi possível no momento e estou adorando trabalhar na docência universitária , muito satisfeita.

SUJEITO 21 - A afinidade com a função do magistério.

SUJEITO 22 - O que me motivou foi o meu trabalho no corpo administrativo da Faculdade Seama, onde já desempenhava atividades com os alunos. Senti que no meio acadêmico poderia me aperfeiçoar ainda mais na minha profissão, uma vez que o docente deve estar em constante estudo e aprofundamento de seus conhecimentos.

SUJEITO 23 - O que me motivou a entrar na docência foi durante meu curso de especialização, que além da formação técnica me proporcionou também a formação pedagógica de atuação em sala de aula.

SUJEITO 24 - A docência é uma carreira muito estimulante, sobretudo por que estamos permanentemente em contato com muitas pessoas e tendo que estar sempre atualizados sobre os assuntos diversos da nossa profissão.

SUJEITO 25 - Desde muito jovem já ministrava e gostava de dar aulas.

SUJEITO 26 - Área de identidade. Opção de advogar mas não quis por causa da experiência na docência anterior e de se sentir realizado, confortável com os alunos

SUJEITO 27- Inicialmente iniciei minha vida profissional como professora e , depois formei-me em direito.Então mantive a atuação docente através do exercício do magistério/ docência jurídica.

SUJEITO 28 - Contribuir com o ensino superior, mediante as experiências práticas vivenciadas. Mostrar a visão da magistratura. Busca de constante estudo de forma completa das matérias pois na pratica estudamos sempre, porem de forma pontual, sempre buscando soluções para casos específicos.Ao passo que o magistério força-nos a estudar as matérias em sua integralidade.

SUJEITO 29 - O interesse em estar engajado na vida acadêmica, formando, na medida do possível profissionais éticos e com acentuada formação humanística.

SUJEITO 30 - Como já possuía experiência na área docente em ensino fundamental, quando tive a oportunidade de retornar a sala de aula, não exitei, pois, se trata de forma permanente de atualização profissional, o que é essencial na área jurídica.

SUJEITO 31 - O amor pela docência jurídica.

SUJEITO 32- Preocupação com o ensino-aprendizagem e o gestor educacional

SUJEITO 33 - Sonho de adolescência em ser professor universitário. Necessidade de ensinar – pesquisar – aprender Compartilhar conhecimento

SUJEITO 34 - a) Na docência fortíssima influencia de ex- cônjuge

b) Ter experiência docência no ensino fundamental, médio, profissional e pré- vestibular

c) Estar aposentado da UNIFAP, onde lecionou por 16 anos.

SUJEITO 35 - O motivo inicial foi integrar o corpo docente da universidade, mas ainda com a finalidade de percepção salarial.

Com a experiência, o magistério proporcionou-me oportunidade de aprender, trocar saberes com os acadêmicos e integrar teoria e prática.

SUJEITO 36 - Na verdade antes de exercer a advocacia eu trabalhava em cursos preparatórios para concursos, dentro da carreira jurídica. Após a conclusão da especialização o Magistério Superior apresentou-se como uma opção de trabalho, pelo fato de identificar-me com o perfil do professor, gostar do contato com os alunos e sua aprendizagem.

SUJEITO 37- Poder contribuir de forma diferente na formação dos novos bacharéis em Direito.

SUJEITO 38 - Foi possibilidade de ampliar as oportunidades profissionais, bem como fazer com que estivesse sempre estudando, e realizando os conhecimentos.

SUJEITO 39-Sempre tive interesse na docência, e quando terminei a faculdade resolvi logo a fazer uma pós, com a intenção de dar aula. Os motivos são financeiro, aperfeiçoamento e “status” que atividade lhe oferece

SUJEITO 40- A docência universitária é espaço para dialogo, troca de informações e conteúdo. É também fonte de aprimoramento intelectual, atualização do conteúdo e auxilia no desenvolvimento de relações pessoais.

SUJEITO 41-Assim como o juiz, o promotor, o advogado e os demais operadores do Direito desempenham um papel fundamental no mundo Jurídico, o professor universitário da área também exerce uma função deveras importante nesta seara, pois contribui sobremaneira na formação dos futuros profissionais do Direito, não somente com conhecimento, mas com experiências de vida, participando da composição humanitária do discente

SUJEITO 42- Realização de um sonho universitário, como forma de manter o currículo atualizado

SUJEITO 43- O estudo constante e a interação com os acadêmicos.

SUJEITO 44- Vocação para exercer o processo ensino- aprendizagem, além dos ganhos financeiros e na ampliação do net working

SUJEITO 45- A escolha da docência universitária surgiu em minha vida desde a academia, quando me destacava nos trabalhos expositivos. Sempre senti satisfação em transmitir o conhecimento às pessoas, dessa forma compreendo que sirvo os indivíduos e ainda contribuo com a sua formação, na esperança de construir um mundo melhor através da educação. A docência jurídica une minha afinidade de ensinar com a área do conhecimento de maior interesse particular. E, por fim, particularmente a educação ainda é a solução para uma série de problemáticas do mundo

SUJEITO 46- A família, toda minha ascendência exerceu a docência a minha mãe, minha avó, trilharam este caminho que me cativou a andar por esse tortuoso mais digamos gratificante caminho

SUJEITO 47- Possibilidade de transmitir conhecimento

SUJEITO 48- Em branco

SUJEITO 49- Já atuava na docência na área da comunicação e após a conclusão da graduação na área me interessei, por isso busquei a qualificação – mestrado

SUJEITO 50- Aprimoramento e contribuir para o melhor ensino

SUJEITO 51-O que me motivou foram 2 motivos: o primeiro poder contribuir com o aumento do grau de conhecimento dos acadêmicos amapaenses; e o segundo poder melhorar minha performance profissional e meus próprios conhecimentos para novos desafios

SUJEITO 52- Já atuava como docente antes da formação jurídica

SUJEITO 53- Posso afirmar que meu ingresso na docência se deu por vocação,

SUJEITO 54- As razões que me levaram a ingressar na docência jurídica foram especialmente três: experiência no magistério, embora tenha sido em outra área e na educação básica; gosto pelo magistério; a oportunidade de estar sempre estudando, se atualizando. Também devo considerar o fato de ser outra fonte de renda.

SUJEITO 56- Compartilhar conhecimento e participar da formação do aluno. Ademais, para ensinar é necessário aprender, o que torna as atividades docentes atualizadas e em sintonia com dinâmica do universo jurídico.

SUJEITO 57- Foram vários fatores: primeiro a gratidão em retribuir o que me foi dado por formação, contribuindo com a formação de outras pessoas; depois o prazer de estar interagindo com o ensino e aprendizagem e outras pessoas em sala de aula; a dinâmica proporcionada pela constante necessidade de atualizar-se na área jurídica; o título para outros concursos na área jurídica e complemento da remuneração com atividade de professor.

SUJEITO 58- Possibilidade de partilhar conhecimentos adquiridos e atuar na formação dos acadêmicos, primando pela distribuição da Justiça através de pessoas com boa formação.

SUJEITO 59- A carência do mercado de profissionais vocacionados ao ensino.

SUJEITO 60- Em branco

SUJEITO 61- A motivação se deu por meio de conhecimento profissional e da oportunidade oferecida pelo mercado de trabalho

SUJEITO 62- Trocar experiências e aperfeiçoar conhecimento

SUJEITO 63 - A docência ao contrário do que muitos profissionais do ramo entendem e vivenciam, não é um “bico”, é uma profissão que traz resultados a longo prazo, e que necessita além da formação técnica a aplicabilidade de valores humanísticos, assim, o que me fez escolher docência como profissão é o poder que esta profissão traz consigo de alterar valores e de transformar pessoas, em 5 (cinco) anos ,tempo mínimo para o cumprimento do curso, o docente pode observar a evolução dos discentes em vários aspectos e contribuir para ela de forma direta sempre positivamente.

SUJEITO 64 - Meu interesse pelo ingresso na docência universitária surgiu logo após começar o curso de Direito. Já nas primeiras semanas, ao assistir aulas inesquecíveis de alguns professores, percebi que gostaria muito de entrar para a docência. Por isso, enquanto via a atuação dos meus professores, meu interesse só aumentava. Quando terminei a graduação, imediatamente fiz seleção para especialização em Direito Penal e Agrário, que eram as disponíveis, naquela época, na Universidade Federal de Goiás. Em seguida, surgiu concurso para a cadeira de Direito Agrário na FECHA, fundação municipal de Anicuns-GO, localizada a 80 km de distância de Goiânia e, aprovado, viajava três por semana para ministrar minhas aulas. Em seguida, surgiu a oportunidade de dar aula também para uma turma de Direito Penal e, a partir daí, nunca mais parei de lecionar. Desde então acreditei que tivesse vocação para o magistério superior e com base nessa crença há vinte e cinco anos atuo como professor universitário.

QUESTÃO 2

SUJEITO 1- Como docente do curso de direito procuro trabalhar de forma transversal, os aspectos da formação docente, processo ensino- aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais. Entendo que esses aspectos devem perpassar por toda a trajetória do curso.

SUJEITO 2- Uma das questões centrais é o interesse e a curiosidade em ampliar as redes de conhecimento. Para alcançar esse objetivo procuro trabalhar conteúdos a partir de uma perspectiva crítica, de modo que o conhecimento não seja entendido como algo pronto e acabado. Esse olhar não neutro acerca dos conteúdos (literatura, legislação, jurisprudência) contribui para o processo de aprendizagem, e reforça a cumplicidade entre o docente e os alunos

SUJEITO 3- Procuro estar atualizado, com o conteúdo da disciplina que ministro. Procuro crescer o interesse dos alunos para o conteúdo apresentado

SUJEITO 4- Me preocupo no ensinamento do saber jurídico com a formação docente, relações interpessoais e processo de ensino- aprendizagem.

SUJEITO 5- Ainda de forma tradicional mas revendo a forma de ensinar

SUJEITO 6-. Penso que a formação docente específica é muito relevante e fundamental, para o êxito da atividade profissional docente, o professor precisa dominar “ferramentas” para além do seu saber técnico de sua área , que lhe auxiliem no processo de ensino- aprendizagem. Do contrário não raro, e especificamente no curso de direito o professor se torna quase um “papagaio”, que reproduz inúmeras vezes a mesma fala, mas que não reflete sobre ela e nem possibilita aos acadêmicos a reflexão. O professor corre o risco de se tornar um repetidor.

No que se refere as relações interpessoais tenho percebido com o passar do tempo, que desenvolver relações de afetividade com os alunos facilita muito o ensino- aprendizagem, gera uma empatia entre professor e aluno e um encantamento mútuo que favorecem e estimulam o ensino e aprendizagem. Tenho me dado conta disso, na prática, só nos últimos 3 ou 4 anos de docência. No último, ignorava tal dimensão por completo, já hoje percebo que faz muita diferença.

SUJEITO 7- Enquanto exercente da docência universitária entende-se que a formação docente é basilar no processo ensino- aprendizagem, além do saberes docentes e nas relações interpessoais,

tendo em vista que o docente deve????? as características individuais e social do discente e da turma, sem olvidar da interdisciplinaridade dos conteúdos ministrados, tanto intra quanto extra disciplina, sem nunca deixar de observar a realidade local, nacional e internacional, o que, sem duvida, exige uma reciclagem permanente do docente universitário

SUJEITO 8- Tomo como base a afirmação de que o ensino jurídico é uma troca de idéias, experiências e informações. Tento ser como um guia para os alunos e conduzi-los ao conhecimento e despertar a consciência de cada um deles, para a relação entre teoria e a prática jurídica.

SUJEITO 9- Procuro diversificar a metodologia empregada nas aulas, usando outras técnicas além da tradicional aula expositiva e estimular e valorizar a participação efetiva dos alunos no processo de ensino- aprendizagem. Todavia, percebo que há uma certa rejeição por parte dos discentes de Direito à utilização de práticas pedagógicas não tradicionais, situação que não observo nos outros cursos m que atuo.

SUJEITO 10- Procuro atualizar-me todos os dias, não perco a oportunidade de participar de encontros jurídicos, escrevo o que preciso fomento debate, gosto de abordar um tema sem impor o que penso, adoro fazer o aluno pensar e fico satisfeito quando termina a aula e os alunos saem com varias perguntas reflexivas, tendo a sensação que é necessário outros conhecimentos(interdisciplinaridade) e agregação de valores morais e culturais que eles trazem para a universidade afim de compreender o Direito ficar consciente de que ele é apenas um instrumento de paz e de bem estar social, um mio de solução justa de conflitos

SUJEITO 11- Procuro passar aos alunos a instancia e responsabilidade futura dele como profissional. Incentivo a fazer um curso de qualidade para ser um profissional qualificado

SUJEITO 12- Como as deficiências do ensino básico e fundamental deságuam na formação acadêmica, dentro as quais ainda se espera que o docente supra as mazelas decorrentes da falta de clareza de idéias, interpretação e rumo a ser seguido nesse processo de transmissão de conhecimento, é inevitável contemporizar. Entretanto, isso não inibe iniciativas para atenuar, quem sabe até extinguir, essas dificuldades, promovendo interações e mecanismos de melhora do ensino, evidente que sem preterir os principais alvos dessa busca, os próprios alunos

SUJEITO 13- Na formação docente busquei aprimorar meus conhecimentos por meio de cursos de pós-graduação (especialização e mestrado).No processo dou especial atenção as necessidades dos alunos especificamente com a elaboração de planos de aula. No saber docente a procura pelo aperfeiçoamento e atualização deve ser constate

SUJEITO 14- Busco a praticidade, mostrando onde e quando, no dia-a-dia, aquele aprendizado pode ser aplicado, inserindo os alunos no contexto de sua realidade. Todos os saberes são colocados à disposição dos discentes, exigindo a participação dos alunos não como meros ouvintes, mas como integrantes do processo de ensino.Tento, na medida do possível, ser o mais informal possível, deixando os alunos à vontade, sempre com bom humor(este humor deve ser bem trabalhado, pois já tive experiências negativas nesse sentido).

SUJEITO 15-O processo ensino- aprendizagem está intimamente relacionado, ou melhor, está indissociado da multidisciplinaridade dos saberes visando aprendizagem construtivista, considerando-se o discente ativo na construção dos seus próprios conhecimentos e os transmitidos pelo docente.

O ensino jurídico passa a ser um desafio quando os docentes percebem a necessidade de definir os objetivos da aprendizagem, com metodologia própria de cada disciplina, planejamento das atividades e o “porquê” de se ensinar matérias jurídicas nos dias atuais

SUJEITO 16- Parto sempre de um caso concreto onde visito as teorias pertinentes. Utilizo roteiros de aula que são distribuídos aos alunos afim de fomentar a pesquisa fora da sala de aula.

SUJEITO 17- Formação: na aprendizagem todas as atividades são importantes para formar um currículo focado na área jurídica.Sempre sugiro curso e, pessoalmente participo de cursos e seminários. Não faço distinção entre a formação, o processo e os saberes.

Processo: tento construí-lo a partir das práticas/ realidade local

Saberes: acho importante tanto os cursos formais quanto os interdisciplinares para a construção dos saberes do professor e aluno. Meu lema é uma frase do mestre Pontes de Miranda “quem sabe só direito, nem direito sabe”

Relações interpessoais: é uma díade fundamental no ensino; a cultura jurídica e a rede de trabalho (net work). As relações também devem ser construídas desde o início da carreira

SUJEITO 18- A exemplo de tudo o que acontece dentro do processo ensino- aprendizagem, a formação docente é um ponto fundamental. O bom professor do curso de Direito é aquele que busca a cada dia aprimorar os seus conhecimentos, atualizando o seu material de trabalho de acordo com os avanços e as novas concepções dos institutos, de forma a fornecer ao aluno um conhecimento integrado com todas as áreas do direito

SUJEITO 19- No que tange à formação, entendo fundamental que o docente tenha permanente atualização e que sua formação ultrapasse o conteúdo jurídico, ou seja, necessário que o docente tenha formação interdisciplinar e transversal, com visão multifocal, sem o que o ensino jurídico fica reduzido a uma visão formalista e tecnicista, tendo pouco a contribuir para a solução das múltiplas questões da sociedade.

Quanto ao processo de ensino- aprendizagem, deve ser envolvente, dialógico, numa permanente relação professor- aluno

SUJEITO 20- Quanto ao aspecto formação docente, mesmo possuindo um curso de bacharelado, tenho pós graduação em metodologia do ensino Superior o que sem dúvidas, me deixou mais segura para ingressar na docência do ensino superior. Neste curso de pós-graduação, me foram passadas algumas dicas de técnicas didáticas com as quais eu tento desenvolver em sala de aula o processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos saberes docente, bem como, relações interpessoais, já comprovei em sala de aula que não existe uma fórmula pronta e totalmente adequada, pois cada turma exige que meu conhecimento alcance determinado viés, e cada aluno é e age de uma forma individual, exigindo que eu enquanto docente, proponente do ensino-aprendizagem tenha ou pelo menos tente, agir com flexibilidade na tentativa de cumprir minha obrigação enquanto docente responsável pelo ensino-aprendizagem no ensino superior.

SUJEITO 21- O ensino jurídico deve ser o mais amplo possível fazendo o linque do ordenamento jurídico na vida pessoal do educando e na sua futura vida profissional enfatizando através de exemplos reais os conteúdos ministrados

SUJEITO 22- Após minha graduação, realizei uma especialização em metodologia do ensino superior, e através desta pós-graduação me foi permitida a mudança sobre alguns conceitos sobre o ensino jurídico, onde aprendi várias formas de trabalhar os conteúdos, atendendo as expectativas do processo de ensino-aprendizagem atual, onde era uma interdisciplinaridade e um aprendizado mútuo, entre professor e aluno. Além disso, minha experiência como docente vem me proporcionando uma melhor relação interpessoal com os alunos através do aprendizado em conjunto. O que sinto é que, os próprios alunos têm em mente aquele método de ensino tradicional, tendo dificuldades em participar das aulas que envolvam a participação direta nas aulas, com discussões, debates ou pesquisas que envolvam atividades de ensino/ prática mútuos.

Venho me especializando na área jurídica (agora realizando outra pós-graduação na área do direito) para que possa me aperfeiçoar ainda mais, eis que, como cursei a pós de metodologia antes de entrar na docência, acabei me decepcionando um pouco, visto que achei maravilhosas as atividades do novo ensino aprendizagem (pois era a participação direta dos alunos), entendo que a compreensão dos conteúdos pode ser muito melhor se realizada de acordo com o que pregam os pedagogos, no entanto, a grande parte dos alunos demonstra indiferença ou reprovação a estes meios/atividades/métodos que os façam trabalhar em sala. Preferem ficar sentados em sua carteira somente ouvindo o professor. Digo isto pela minha experiência no curso de Direito, talvez outros cursos isso seja diferente, pois o próprio Direito tem um histórico tradicional situação que entendo que deve ser modificada na mente dos alunos

SUJEITO 23- No ensino jurídico é fundamental a formação docente, o profissional tem de estar capacitado para atuar em sala de aula. Pois no processo de ensino-aprendizagem depende muito do profissional nas técnicas de transmissão do conteúdo e saber se esse processo está surtindo efeito, isto é, se o aluno está conseguindo compreender. O professor tem de ter a humildade para mudar sua metodologia caso o acadêmico não esteja compreendendo, a relação aluno-professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

SUJEITO 24- Trabalho o ensino jurídico utilizando varias ferramentas facilitadoras, bem como estando permanentemente preocupado com a resposta do aluno no sentido de direcionar minhas aulas também com base nessas respostas

SUJEITO 25- Leitura constante em conjunção com outras formas de conhecimento (leitura, cinema, etc.)

Processo de ensino- aprendizagem (adaptação/mudanças constantes)

Relações interpessoais constantes em função da mudança

SUJEITO 26- - Relaciona as duas formações: percepção que uma contribui e dialoga com a outra. Historia e Direito.

Por isso a importância da interdisciplinaridade. Ultrapassar o positivismo- o direito é diverso, multidisciplinar

SUJEITO 27- Penso ser necessário aliar estudo (conhecimento) e atuação jurídica, ou seja, é importante que haja conhecimento de tudo o que se propôs na vida, para que possa enfrentar uma sala de aula. É necessário ter maturidade para o trato com o corpo discente, evitando confrontos e, com ética pessoal.

SUJEITO 28- Quanto a formação docente o ensino jurídico é trabalhado de forma continuada, com leituras de julgados, doutrinas e artigos sempre atualizados e ainda com base no direito comparado. O processo de ensino aprendizagem, é trabalhado de forma a oferecer a aluno o conhecimento teórico sempre aliado a prática, sempre voltado para as questões teóricas e práticas mais recorrentes no dia a dia, não só dos tribunais, mas dos concursos também.

Preocupa-me ainda a oferta do ensino em linguagem acessível, mas com exigência de buscar uma linguagem mais rebuscada.

No que pertine a relações interpessoais, procuro sempre passar aos alunos noções de ética, de bom senso, de bom viver, com base em valores que considero verdadeiros

SUJEITO 29- As respostas a essa pergunta já se encontram na pagina anterior

SUJEITO 30- Como o conceito de cidadão deriva das ciências jurídicas, é essencial que a formação pessoal esteja frequentemente associada à formação profissional do docente, isso se reflete na relação mantida com o corpo docente da instituição e com os com os acadêmicos, demonstrando sempre que a renovação do saber docente é????????????

SUJEITO 31-I-Formação docente: deve ser progressiva e o interesse em sua construção partir tanto do profissional, através de uma postura motivacional, como da instituição, via mecanismos de incentivo, como fomento de cursos de mestrado doutorado, etc.

II - Processo ensino-aprendizagem: deve ser guiado por princípios democráticos de construção do conhecimento dinâmico e ao mesmo tempo balizado por métodos?????? de edificação do saber científico.

III- Saberes docentes: São essenciais e devem estimular os jovens a buscarem as realizações dos sonhos pessoais através do desempenho eficaz e ético da matéria direito.

IV- Relações interpessoais: São o tubo de ensaio da disciplina direito. É diante dos inevitáveis conflitos havidos a partir das relações interpessoais que a ciência do direito evolui e para os quais existe. Elas devem ser exploradas de forma prática inclusive com exemplos reais em sala de aula

SUJEITO 32- Utilizando os métodos de ensino-aprendizagem, com boa relação acadêmica com alunos, professores e do corpo técnico administrativo a necessidade de trabalhar o ensino jurídico com observação das limitações acadêmicas do aluno, incentivando o aluno para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional, mantendo relações interpessoais saudáveis e comunicação acessível com constante diálogo com os alunos.

SUJEITO 33- Ter o título não significa ser um bom professor ou dar uma boa aula. O compromisso docente é a característica mais importante para interligar todos os pontos do questionamentos. A partir do compromisso docente em promover a educação pode-se estabelecer elos de qualidade para o processo de ensino- aprendizagem

SUJEITO 34- Formação docente: preparação para elaboração de teses (teorias) jurídicas- aplicação essencial ao fazer jurídico.

Processo de ensino- aprendizagem: estabelecimento de uma relação política que reflita credibilidade e respeito, possibilitando resultado positivo na inter relação professor x aluno resultando a utilização nesse processo.

Saberes docente: não só teorias quanto práticas, ou seja, resultado de um conjunto a saber: ética, pesquisas, atualização e humildade de reconhecer em novos alunos novas possibilidades de futuros conhecimentos

Relações interpessoais: as mais amplas possíveis já que está na base da boa docência, principalmente quinta à interdisciplinaridade dos conhecimentos além jurídicos.

SUJEITO 35- Com atualização temática. Com aulas em que se utiliza a interdisciplinaridade Trabalho a capacitação dos profissionais com metodologias e recursos áudio visuais interessantes Utilizar técnicas de aprendizagem em grupo Casos concretos para pratica. Pesquisa com recursos internet.

SUJEITO 36- Como docente procuro estar em constante atualização e aperfeiçoamento profissional. Para tanto, busco participar de palestras e seminários, além de estar concluindo minha segunda especialização e participando do processo seletivo para mestrado.

SUJEITO 37- Procuro sempre me aperfeiçoar na área que atuo, mantendo sempre atualizado, de forma a proporcionar ao meu aluno um conhecimento claro e objetivo. Tendo como foco que o espaço da sala de aula é nosso (aluno professor) construindo conhecimento.

SUJEITO 38- Bem, a docência representa sem grande desafio para o profissional do Direito, uma vez que na formação jurídica não há espaço para formação docente. No Maximo, nosso referencial foram os professores (os bons, os regulares e o ruins), por meio dos quais, construímos o perfil e a imagem do bom professor, mas sem conhecer e dominar as técnicas pedagógicas. A formação docente acontece a medida que nos exigimos ou que somos exigidos pelas instituições de Ensino, que são reguladas pelas diretrizes do MEC. Desse modo, o processo ensino- aprendizagem, acontece e se desenvolve muitas vezes instintivamente. A experiência pode se tornar sem valiosa aliada no aprimoramento da docência e nas relações interpessoais, se o professor tiver a humanidade de estar em constante formação, revendo suas praticas, que possam esculpir o perfil docente próprio e não copiado de terceiro.

SUJEITO 39- Estou procurando entrar no mestrado, infelizmente, temos poucas oportunidades no Estado, espero que consiga ser aprovado no processo seletivo da UNIFAP. Com relação a ensino- aprendizagem, procuro dividir com os alunos a responsabilidade do êxito, devendo haver um esforço de minha parte e do outro lado, um interesse e responsabilidade na busca do saber.

Ainda procuro estar sempre atualizado com as matérias judiciais e não entro em sala sem uma preparação anterior.

Por último acredito na importância de uma boa relação com os alunos, já que facilita o processo de ensino- aprendizagem. Além de contribuir com um ambiente mais agradável

SUJEITO 40- Na minha experiência docente na área jurídica procuro tratar os temas de maneira clara e atualizada com decisões jurisprudências e posicionamentos doutrinários, inclusive divergentes. As aulas são ministradas ora com recursos áudio- visuais ora com pincel, utilizando o quadro. Adoto também o uso de seminários, com intuito de motivar a discussão e estimular os alunos. As avaliações, em regra, são questões objetivas condizentes com a matéria dada em sala e retiradas de concursos.

No tocante às relações interpessoais tenho bastante dificuldades, visto que, muitas vezes, sou inflexível não permito uso de código, criando situações desconfortáveis. Ademais, embora determinadas posturas sejam necessárias, tenho dificuldade em praticá-las. Em síntese, no tocante às relações interpessoais preciso ainda evoluir

SUJEITO 41- A busca infundável pelo conhecimento deve permear o trabalho do docente, já que dessa forma, ele irá melhorar sua atuação como professor, além de acrescentar na sua formação, no aspecto conteudista.

O processo deve transcorrer de forma mais transparente possível, no qual o professor deve expor, claramente, sua metodologia, seu “modus operandi”, para que o aluno não seja surpreendido.

As relações interpessoais são basilares para uma boa interação entre professor e aluno, tornando as aulas mais leves e deixando os alunos à vontade para participar do processo.

SUJEITO 42- Em branco

SUJEITO 43- Formação docente: Formação para o ingresso no mercado de trabalho, abordado assuntos da atualidade.

Processo de ensino- aprendizagem: Questões relevantes aos temas atuais?, bem como aplicação de questões relevantes ao tema da disciplina.

Saberes docente e interpessoal,

Contato aberto com os acadêmicos, dando abertura a discussões e pontos de vista aos acadêmicos.

SUJEITO 44- Formação docente: procura constante de capacitação.

Processo ensino- aprendizagem: adoção de técnicas modernas de ensino, não se limitando ao método clássico de aulas expositivas

Saberes docente: ter no aluno o foco principal do processo de ensinagem, procurando adequar-se as suas peculiaridades.

Relações interpessoais: Flexibilidade no trato com discentes, colegas professores e colaboradores da IES.

SUJEITO 45- Os três aspectos são relevantes para o processo de ensino- aprendizagem, cada um com sua fundamentação, e particularmente, procuro adequar os três aspectos formando uma única metodologia, caminhando dessa forma para o progresso da carreira docente.

SUJEITO 46- A dedicação integral sempre é difícil, mas o desdobramento do profissional desta área leva sempre o docente ao processo de formação continuada e presente seja pela vontade ou por pressão das instituições de ensino superior.

SUJEITO 47- Transmitindo conteúdo doutrinário, jurisprudencial e prática, mediante abordagem crítica, possibilitando o diálogo e aprendizagem com os discentes

SUJEITO 48- Em branco

SUJEITO 49- Procuro trabalhar o ensino jurídico com seriedade destacando os princípios éticos seja nas relações interpessoais, seja na relação ensino aprendizagem. Minha preocupação com a formação é no sentido de formar cidadãos preocupados com os problemas sociais e ambientais, sempre relacionando a ciência jurídica às relações humanas.

SUJEITO 50- Buscando sempre estar atualizado com as temáticas jurídicas, trazendo para dentro da sala de aula as discussões do cotidiano que refletem no mundo jurídico. Além, de atualizar através de capacitações com pós-graduações. Estimular a leitura dos alunos, visando o aprimoramento da reflexão jurídica

SUJEITO 51- Eu trabalho o ensino jurídico, tendo sempre em mente os seguintes aspectos: primeiro é preciso aperfeiçoar-me constantemente, para não ser engolido pela concorrência; segundo necessito de ser altamente adaptável a diferentes métodos de ensino; terceiro nunca posso dissociar a experiência pessoal dos alunos, e a minha própria experiência profissional, do processo ensino- aprendizagem; quarto é imprescindível que eu mantenha uma postura “empática” com vistas a conquistar o interesse de meus alunos pelo conteúdo que ministro.

SUJEITO 52- Intercalando teoria e prática

SUJEITO 53- Além da formação jurídica possuo capacitação específica na área da docência do ensino superior (especialista) desta forma, com a aquisição de conhecimento sobre magistério superior ficou mais fácil de atuar.

Devido às peculiaridades dos cursos jurídicos, faz-se necessário a bordar os temas de formas praticas, buscando concretizar conteúdos constantes, de forma abstrata, em legislações diversas. Neste aspecto a vivencia do docente com o conteúdo prático da disciplina é extremamente importante, pois, além de fortalecer a segurança do docente, auxilia na transmissão dos conteúdos. Em minhas aulas busco a proximidade com os alunos, visando dar liberdade aos discentes para que atuem junto do professor, de forma interativa, intervindo e fazendo a aula acontecer, não sendo o aluno um mero espectador do professor.

SUJEITO 54- adquiridos com estudos, praticas e formação com os alunos. Durante o processo de ensino- aprendizagem temos uma preocupação, que acreditamos ser essencial, manter uma relação de respeito e cordialidade com os alunos

SUJEITO 55- Como proposta de formação docente, busca-se a atualização constante mediante curso de aperfeiçoamento e metodológico, estabelecendo discussões aluno- professor de modo que o processo de ensino- aprendizagem torne-se dinâmico com rendimento e presteza funcional. É fundamental que se trave debates, respeite os limites do aluno e busque constantemente instrumentos/ ferramentas de ensino para superar dificuldades e lacunas encontradas durante a vida acadêmica.

SUJEITO 56- Comecei atuar recentemente como professor universitário, em agosto de 2011, apesar de ter exercido a pré-docência no mestrado por um semestre em 2010. Neste aspecto, considero a formação docente na área jurídica muito incipiente, não se prepara professor para a área jurídica, nem na graduação, muito menos no mestrado. A formação docente na área jurídica deveria estar inserida já na graduação, tive a sorte de fazer um curso de licenciatura e bacharelado em geografia, onde tive a oportunidade de estudar disciplinas didáticas- pedagógica, estrutura do ensino e metodologia do ensino. Na graduação em direito e no mestrado não observei na estrutura curricular disciplinas que pudessem dar essa fase de formação acadêmica.

O curso jurídico comporta tão somente disciplinas ligadas a formação do bacharel, nem mesmo a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) faz parte da formação do bacharel em direito, tanto experimentado no curso de licenciatura em geografia que proporciona o aprofundamento dessa lei na disciplina estrutura do ensino, além das disciplinas didático-pedagógicas. Esse fato faz constatar que o processo de formação na área jurídica para professores precisa avançar a alternativa seria incluir disciplinas pedagógicas e didáticas como uma experiência na graduação e essa formação acadêmica em nível de pós-graduação e hoje sabe-se que existem pós-graduações (lato sensu) com enfoque na formação de professores do ensino superior, mas um país que precisa crescer

culturalmente e economicamente precisa mudar pela educação, isso seria um bom estímulo para a formação de profissionais que pudessem contribuir com essas mudanças que a sociedade brasileira precisa. Essa debilidade, no meu entender, acaba prejudicando no processo de ensino- aprendizagem nos cursos jurídicos, pois a carência diagnosticada pela formação, raramente consegue ser superada por uma pequena parcela de professores verdadeiramente comprometidos com o processo de ensino em uma odisséia de esforço individual para suprir as lacunas de sua própria formação levada a cabo pela estruturação da carreira jurídica que lhe serviu de base. Feitas essas breves considerações, procuro trabalhar o ensino jurídico levando em conta a minha formação na área jurídica com aspectos ligados a formação do curso de licenciatura procurando interagir esses saberes com a ciência jurídica, utilizando os instrumentos didático- pedagógicos tradicionais(livros/ aula expositiva) e as novas tecnologias(data show, vídeos, áudios), procurando interagir não somente em sala de aula, mas também através das mídias sociais, tais como: twitter, facebook, emails, etc.

Nas relações interpessoais procuro estabelecer um local de dialogo nas aulas expositivas e com atendimento individualizado, no sistema de avaliações escritas, procurando interagir com o entendimento enfocado pelo aluno durante o processo e no fim de um ciclo com a avaliação individual, sem deixar de lado a sombilidade de consulta extra- classe através das mídias sociais

SUJEITO 57- Inicialmente a formação é sempre trabalhada como atualização proveniente de cursos, palestras, Inclusive, devendo ser trabalhado o caráter interpessoal, relação aluno professor, de maneira que estes agentes saibam o mínimo da realidade vivida por cada um.

SUJEITO 58- Formação do Docente procuro aprimoramento sempre, através de participação em grupos de discussões, palestras, seminários e leitura de livros atuais. Quanto ao processo ensino aprendizagem busco aliar teoria à prática vivenciada, levando os alunos aos órgãos judiciários para conhecimento e participação em audiências para posterior debate em sala de aula. Quanto às relações interpessoais procuro sempre estar próximo do acadêmico para conhecer sua realidade e prestar ajuda quando necessário. Procuro encaixar o acadêmicos na vida jurídica através de colocação em estágios, ainda que voluntário, no local onde trabalho.

SUJEITO 59- Sempre procurando incrementar os conhecimentos técnicos com elementos de formação humanística. A intenção é formar um profissional do direito que tenha apego maior pelas questões sociais. Assim em breve teremos autoridades judiciárias mais sensíveis aos pobres.

SUJEITO 60- Em branco

SUJEITO 61- O ensino jurídico tem fundamentação e argumentos na literatura do comportamento jurídico, logo a formação do docente é de suma importância no processo de aprendizagem do aluno, portanto as relações interpessoais vêm acalhar como uma das peças mais importantes dentro do ensino.

SUJEITO 62- Disponibilizando ferramentas do dia a dia jurídico para a sala de aula.Promovendo encontros entre os alunos e juízes,profissionais liberais,promotores, defensores, oportunizando ao aluno freqüência em audiências, em julgamento.

SUJEITO 63 – O primeiro passo para relacionar estes aspectos é o estudo, conhecer e dominar sua área de especialidade é um atrativo natural ao acadêmico , que vê no docente um exemplo a ser seguido, assim, cativada a confiança quanto ao domínio de conteúdo me volto para o relacionamento interpessoal, traço perfil dos meus alunos, tento identificar suas dificuldades e assim o processo ensino-aprendizagem ocorre naturalmente. O primeiro passo para relacionar estes aspectos é o estudo, conhecer e dominar sua área de especialidade é um atrativo natural ao acadêmico , que vê no docente um exemplo a ser seguido, assim,cativada a confiança quanto ao domínio de conteúdo me volto para o relacionamento interpessoal, traço perfil dos meus alunos, tento identificar suas dificuldades e assim o processo ensino-aprendi-zagem ocorre naturalmente.

SUJEITO 64 - Formação docente. Em primeiro lugar, um dos grandes desafios para as universidades públicas está na formação de educadores que possam contribuir para que os nossos estudantes exerçam, conscientemente, sua cidadania relacionada à formação técnica, científica e cultural. Em seguida, parece conveniente um modelo de pesquisa embasado na reflexão e fundamentado na prática integrativa entre ensino, pesquisa e extensão. E por fim, a formação docente deve abandonar a concepção de mera transmissora do conhecimento acadêmico.

Processo ensino-aprendizado. Acredito que o processo ensino-aprendizado se dá com a interação entre o professor e o aluno, entre o aluno e os demais alunos e também entre o aluno e o mundo. Exatamente por isso concordo com L. Vigotsky, que propugna um intercâmbio ativo e recíproco entre o ensino e a aprendizagem e ainda que aquele impulsiona esta.

Saberes docentes. Os saberes docentes ou saberes dos professores tem sido objeto de discussão por parte de autores estrangeiros e nacionais, especialmente a partir da década de 90. Não pretendo aqui divagar na ou polemizar a questão, mas tão só registrar que o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI reconhece que a importância do papel do professor como agente de mudança nunca foi tão patente como hoje em dia e que este papel será cada vez mais decisivo. Partindo-se dessa compreensão, cabem três perguntas fundamentais, segundo os estudiosos: 1) O que é necessário saber para ensinar?; 2) Que saberes devem ser aprendidos ou construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada?; 3) Que saberes são necessários para os professores construírem suas práticas avaliativas que permitam identificar avanços, dificuldades e possibilidades para a reconstrução das aprendizagens de seus alunos. E realmente parecem ser estas algumas das principais perguntas a serem respondidas na condução dos saberes docentes. Só assim a sistematização desses saberes poderá contribuir para a construção de uma identidade profissional dos professores, indispensável para a estruturação da profissionalização docente.

Relações interpessoais. Dentre as muitas inteligências emocionais que possuímos, a relação interpessoal tem grande destaque, pois é a forma como o indivíduo lida com o seu meio social. E nesse relacionamento nem sempre encontramos apenas pessoas que nos agradam. Aliás, na atividade docente encontramos diversas pessoas que nos desagradam. Mesmo porque temos contato com a direção, com a coordenação e, a cada semestre, com novos alunos. Nessa movimentação toda, às vezes somos colocados frente a frente com aqueles que nos provocam sensações que não gostaríamos de vivenciar. Como a escola é um espaço social de grande número de pessoas, é normal que aconteçam os conflitos. O que não pode ser comum é o desprezo em relação aos incômodos, pois esses devem ser trabalhados a fim de tornar os SUJEITOS mais tolerantes com o seu próximo. Nesse contexto, os profissionais da área propõem algumas atividades que podem auxiliar os docentes a perceberem as diferenças entre as pessoas, além de mostrar que cada um deve ser respeitado e valorizado em suas características próprias. Dentre as propostas, trabalhar com revistas, dizem, é uma boa opção. As pesquisas sobre pessoas com características distintas (raça, idade, altura, cor etc.), por exemplo, pode levar o participante a perceber que as diferenças entre as pessoas são muitas, e o guia da atividade deve advertir que todos merecem respeito, independente de suas características. Existem muitas outras propostas, como leilão de coisas e sentimentos, mural de cores e etc. Independentemente da técnica que se use, o certo é que o docente deve estar preparado para as diversas experiências que terá no decorrer da sua vida acadêmica e para isso o conhecimento a respeito das relações interpessoais é imprescindível para quem ser um bom e atualizado profissional da educação.

QUESTÃO 3

SUJEITO 1- A situação que considero importante na minha prática docente, não ocorreu em sala de aula, mas na execução de projeto de extensão nas escolas públicas de Macapá em que os acadêmicos demonstraram interesse e criatividade ao colocarem em prática os conhecimentos recebidos no curso de direito, integrando desse modo a teoria prática.

SUJEITO 2- Destaco a ampla participação da turma em relação aos temas mais controversos, sendo que em muitos momentos o docente atua preponderantemente como mediador.

SUJEITO 3 - O que destaco em sala de aula é a participação dos alunos na discussão da temática apresentada. Procuro buscar a participação deles em todos os momentos de aula.

SUJEITO 4- Debate travado em sala de aula com meus alunos sempre foi meu enriquecimento para a formação de minhas concepções filosóficas e jurídicas

SUJEITO 5- A participação dos alunos quando o assunto os interessa.

SUJEITO 6- Utilizei como atividade para discutir certos conceitos a elaboração e apresentação pelos alunos de teatro(encenação conforme julgassem mais adequado). A atividade foi bem planejada e teve o envolvimento dos alunos. Ao final, o resultado foi surpreendente e encantou os alunos pelos conteúdos e pela disciplina. A atividade acabou mesmo aproximando os alunos entre si e em relação a mim.

SUJEITO 7- Atribui-se aos pontos convergentes atingidos frente à docência universitária primeiro na formação pessoal, familiar e cultural, segundo, pelo compromisso com o papel de docente, terceiro, o prazer em contribuir com a formação acadêmica e social de cada aluno, quarto, com a melhoria da sociedade local e nacional, quinto, interagir com os conteúdos diversos e complexos que podem resultar em qualidade de seu trabalho profissional e pessoal, com o desaguamento na própria comunidade universitária e na sociedade

SUJEITO 8- Muito bom foi a especialização em metodologia do ensino superior que me abriu um horizonte vasto do conhecimento ensino- aprendizado

SUJEITO 9- Um fato que considero importante mencionar é a boa frequência nas minhas aulas, apesar de eu não fazer um controle rígido de frequência, situação que atribuo ao meu cuidado no planejamento das aulas. Outro fato que considero positivo é o meu esforço na tentativa de estimular a participação dos alunos durante a aula, embora nem sempre eu consiga atingir o objetivo com a turma toda sim com parte dela

SUJEITO 10- Na disciplina Processo Penal I e II, para a turma 2008, considero muito bom ter feito compreenderem que o Direito Processual Penal existe para garantir a liberdade individual frente aos abusos do Estado, foi positivo, ao terminar o tema “prisões” verificar que lê, compreenderam que prisão é exceção, só acolhida em casos especialíssimos, reconstruindo a noção de que a “polícia prende e a justiça solta” para entender que quando a justiça solta é para preservar garantia fundamental não verificada no ato de prender.

SUJEITO 11- Momentos em que consegui despertar nos alunos não só interesse pela disciplina ministrada como pelo próprio curso. Importante fase na minha vida de discente. Atribuo isso à minha vontade e consciência de ensinar

SUJEITO 12- Os acadêmicos de Direito têm uma preocupação voltada para a aplicação prática, em regra, daquilo que lhes são passados. Constatando isso, achei melhor orientá-los para conter um pouco essa ansiedade e procurar mais conteúdo das disciplinas. Com o tempo, fui percebendo que isso gerou bons resultados, sobretudo que, semestres depois, perceberam que, “encaixes” no que assimilaram até aquele momento, considerando a ansiedade anterior, foram possíveis pela evolução do próprio conhecimento aliado a exemplos práticos que, antes, eram sem sentido.

SUJEITO 13- Fazer planos de aula por escrito para os alunos acompanharem o conteúdo que está sendo ministrado. Isso tornou a aula bem mais dinâmica e facilitou a absorção do conhecimento

SUJEITO 14-As visitas “in situ” sempre dão bom retorno nas atividades docentes. A realização de seminários engaja o aluno no processo de aprendizagem. A utilização de recursos áudio- visuais, tais como filmes relacionados com o contexto do conteúdo programático e outro ponto positivo

SUJEITO 15- Ser testemunha de que meus ex-alunos são profissionais da área, capacitados e totalmente integrados na carreira que escolheram, vivenciando o dia-a-dia daquilo que foi transmitido em sala de aula.

SUJEITO 16- É intensa a participação dos alunos em minhas aulas. Penso que talvez sejam as questões práticas ou geralmente fatos ocorridos na sociedade amapaense e nacional

SUJEITO17- Há varias , a maior parte ligadas a iniciativa dos alunos.

Uma prática “muito boa”, a meu juízo, tem sido a correção das provas pedindo que o aluno melhor respondam à questão

SUJEITO 18 -Na vivencia em sala de aula, uma coisa muito interessante que acontece nos dias d hoje é o acesso aos meios de comunicação que acontece por parte dos nossos alunos dentre os quais aquilo que veicula através dos meios eletrônicos de informações (internet). Sem duvidas, o aluno de hoje conta com mais recursos para a aprendizagem e isso é bom porque repercute de forma positiva na intercessão professor- aluno

SUJEITO 19- Posso citar a experiência de ter provocado um seminário, no âmbito do Direito Econômico, para discutir aspectos jurídicos dos projetos de minerações no Amapá, sendo que durante as atividades a classe acabou ampliando a discussão para o fim de tratar igualmente de impacto social ambiental, compensações financeiras para o Estado, entre outros aspectos.

SUJEITO 20 - Durante a aula realizava pelo menos uma pergunta sobre o assunto que estava sendo ministrado e instigava-os a pesquisar e relatar sobre a pesquisa na próxima aula. Esta foi uma prática que rendeu bons frutos, inclusive foi uma forma de ligar uma aula a outra, realizando uma espécie de continuidade do conhecimento, bem como, uma forma de recapitular de forma bem objetiva o que havia sido ministrado na aula anterior.A turma gostou da pratica adotada e ao final da semestralidade quem necessitar de até 0,5 décimos para não ir para o g3(exame final), terá uma avaliação especial em relação a esta atividade de participação e pesquisa, ou seja, a atividade não valia nota, mas poderia tranformar-se em uma forma avaliativa, em auxilio aos que necessitarem. Obs: Durante a semestralidade foram anotados os nomes dos participantes empenhados com as referidas pesquisas.

SUJEITO 21-A utilização da leitura dinâmica com os acadêmicos do 1º semestre para fazer um diagnostico quanto ao número de educandos da turma que tem dificuldade de leitura e conseqüentemente capacidade de compreensão dos conteúdos ministrados. E ao final do semestre é verificado que os alunos que tem dificuldade de leitura, tem baixa apreensão dos conteúdos e dificuldade de aprovação na disciplina

SUJEITO 22- Tive momentos muito bons quando realizei atividades de debates valendo Nota em avaliação, pois a nota acabou sendo um atrativo que despertou o interesse dos alunos pelo texto debatido e pela própria discussão gerada, surgindo até divergência de opiniões e isto foi muito positivo para mim e para os alunos, pois cada um expressou suas idéias.Atribuo a esta atividade como positiva face a pontuação, eis que os alunos acabam literalmente, sendo movidos por interesse, pois se a discussão não valesse pontuação, não tria tido um bom debate, como foi..

SUJEITO 23-Considerarei muito importante a interdisciplinaridade, isto é, a atuação no desenvolvimento de minha disciplina com outras fora do campo jurídico(filosofia geral e sociologia geral), pois nisso consegui inserir minha disciplina no contexto regional, utilizando exemplos do cotidiano dos alunos em minhas aulas, esse método foi ANDROGOGIA

SUJEITO 24- A resposta positiva das turmas no sentido de participarem ativamente das aulas, demonstrando interesse e curiosidade é algo que nos estimula

Trabalhos acadêmicos que unem a teoria à prática também são de grande relevância não só para o aluno/acadêmico como também para os docentes pois nesses momentos podemos verificar o resultado de nosso trabalho -Esses fatos são resultado do exercício do ensino - aprendizagem

SUJEITO 25- Ter os alunos como SUJEITOS de seu processo de formação

SUJEITO 26- Integração com os acadêmicos. A relação é apaixonante. O círculo e o debate é o bom momento da docência

SUJEITO 27- A experiência profissional é um fator bem importante, a maturidade pessoal, postura ética e formação constante são importantes para uma boa docência jurídica. Não entendo os alunos como tal, mas como amigos, de modo a manter um bom relacionamento, algumas aulas, alguns filmes relacionados às disciplinas são trocadas como informações até mesmo em redes sociais, em grupos específicos (turmas, por exemplo.), discussões históricas, indicações de livros, fotos de viagens, letras de músicas, enfim... São sempre bons instrumentos a serem utilizados, dependendo da disciplina.

SUJEITO 28- Repito muito bom o incentivo ao comparecimento dos alunos as audiências, no que tenho sido ouvido, e o melhor é perceber que os alunos que comparecem em audiências entender melhor e com mais facilidade a teoria ministrada em sala de aula e ainda são os que conseguem fazer questionamentos mais profundos e críticos.

SUJEITO 29- A facilidade com que os alunos resolvem questões de concursos e de exames de ordem sobre o conteúdo ministrado

SUJEITO 30-Citarei um apenas fui certa vez, abordado por um grupo de ex-alunos que insistiam em saber se voltaria a ser seu professor, pois sentiam falta do tipo de aula ministrada por mim.

A relação interpessoal no ensino superior tem que ser destacada, pois torna a prática pedagógica mais prazerosa

SUJEITO 31- Vivências de outras pessoas(alunos) na construção e apresentação de exemplos práticos como forma de enriquecer as ilustrações casuísticas citadas em sala de aula.

Atribuo à confiança e boa relação entre este docente e a maioria de seus alunos

SUJEITO 32- Dialogo favorecido ao aluno é marcante e essencial em sala de aula.

SUJEITO 33- Dois Pontos:1) Comecei a trabalhar “exercícios avaliativos”, pois constatei que os alunos tinham dificuldade com minhas provas.Com o exercício passei a “treinar” os alunos para minhas avaliações.

2) O trabalho interdisciplinar, que possibilitou a produção de resumos científicos para publicação

SUJEITO 34- a) Formação familiar

b) Formação educacional/ profissional

c) gostar de pesquisa

d) esperança de poder contribuir com a evolução social e profissional de outras pessoas.

SUJEITO 35- Sou professora há 11 anos, os fatos mais relevantes foram aprender a ouvir, ouvir sobre os seus defeitos e aprender com as observações;

Ver o aluno como ser humano, trabalhando a percepção de ética, valores humanos, conhecimento teórico e prático, além de aprender com suas experiências pessoais.

Outra fase interessante foi trabalhar com recursos áudio visuais que ajudaram e contribuíram para aproveitamento do tempo e melhoria da exposição/ dialogo dos temas.

Dentre outros, a experiência importante tem sido os trabalhos interdisciplinares, percebe-se o crescimento dos acadêmicos.

SUJEITO 36- Em branco

SUJEITO 37 - constante qualificação profissional.
Desenvolvimento de projetos interdisciplinares que extrapolam o espaço de sala de aula.

SUJEITO 38- A experiência docente em si é enriquecedora e gratificante, apesar das responsabilidades que lhe são inerentes. Os momentos bons são aqueles que testemunhamos o crescimento e evolução do acadêmico e perceber que você ajudou e contribuiu nesse sentido

SUJEITO 39- Os trabalhos da prática penal, com atendimento a comunidade; os júris simulados e os reais que fizemos no Núcleo de Prática Jurídica. Também fui procurado por vários alunos para propositura de ações, o que demonstrou s confiança com meu trabalho.

SUJEITO 40- Minha prática docente é recente, não havendo ainda vivenciado situação relevante para responder tal questão.

SUJEITO 41- O aperfeiçoamento constante se dá coma busca por níveis maiores de conhecimento, como a titulação. O relacionamento com os alunos exige “jogo de cintura” do professor, devendo ele ser flexível nos momentos oportunos para que o aluno não confunda flexibilidade com liberdade generalizada.

SUJEITO 42- A utilização da internet como meio de pesquisa; a utilização de resenhas de livros jurídicos, valendo pontuação, auxiliando o aluno na percepção de que a leitura contínua e a principal arma para o fortalecimento do ensino/ aprendizagem

SUJEITO 43- Fatos positivos que considero é uma boa relação com os alunos, fatos esses de suma importância para uma boa convivência na aplicabilidade da docência no ensino superior

SUJEITO 44- Aprovação de alunos em concursos públicos incentivo em sala de aula, além da socialização de novas técnicas de estudo

SUJEITO 45- Não existe um fato específico, mas um conjunto de fatos, que perfazem a gratificação do corpo discente pelo trabalho realizado, e ainda a feed back da turma, a informação de que a matéria lecionada foi absorvida, e que o aluno conseguiu alcançar ou até superar as expectativas do mestre.

SUJEITO 46- Alguns alunos conseguiram passar em concursos públicos e serem aprovados e serem aprovados em processos seletivos, com contribuição primordial das aulas, declaradas pelos próprios. A atribuição, dentro da área de direito, sempre percorre a constante busca pela identificação do que é cobrado nos concursos.

SUJEITO 47- Boa aprendizagem dos alunos
Reflexão crítica dos discentes diante dos aspectos legais e sociais de diferentes assuntos
A boa aprendizagem pode ser considerada diante do conteúdo ministrado e exigido. A reflexão e crítica dos discentes tem sido estimulada buscando diferentes posições dos alunos.

SUJEITO 48- Ao ministrar assuntos de determinada disciplina foi observado que os alunos foram muito além , na pesquisa daquilo que foi mencionado em sala de aula.

SUJEITO 49-Um fato que marcou foi a solução de conflitos em uma turma do ultimo semestre. Após conviverem por 5 anos não conseguiram mais se relacionar, por isso não haveria colação de grau, mas com conversas, exemplos voltaram se relacionar com respeito

SUJEITO 50- A boa relação com os acadêmicos e a participação dos mesmos nas discussões.

SUJEITO 51- Recorrentemente ocorre de eu haver preparado um plano de aula, tendo como parte da metodologia de ensino recursos de ultima geração. Porém por muitas vezes eles não podem ser utilizados(por diferentes motivos). Nesses momentos relembro minha formação pedagógica e ponho em prática o famoso “plano B”, parceiro de todos, os docentes.

SUJEITO 52- Participação dos estagiários em processos e em concursos públicos dos quais conteúdos ministrados foram trabalhados

SUJEITO 53- Como resultados positivos para um profissional da docência pode-se citar como de grande importância os resultados positivos obtidos pelos discentes. Quando se vê um aluno utilizando o conteúdo repassado em sala de aula para obter bons resultados, os frutos colhidos pelo aluno refletem o bom desempenho do professor. Como fato importante que atribui ser muito bom, posso citar a aprovação de alunos em concursos públicos de áreas jurídicas.

SUJEITO 54- A discussão dos institutos jurídicos trabalhados em uma visão não somente jurídica, mas também social e econômica, o que desperta o interesse pela matéria nos alunos. Acredita-se que esse interesse tenha se dado em razão dos alunos conseguirem visualizar a importância prática de cada instituto abordado.

SUJEITO 55- Reconhecimento de uma boa aula. Proposta de trabalho em razão de bons referenciais. Esses fatos são frutos de dedicação, preocupação com o ensino e aperfeiçoamento constante em busca de fazer o melhor.

SUJEITO 56- A utilização do equipamento de projeção de slide possibilitou ganho de tempo na explanação e entendimento de conteúdo com envio prévio do slide para a turma. A solução de casos concretos que foram objeto de análise pelo judiciário relativo a matéria(conteúdo) apreendido, ajudaram na fixação do conteúdo. A solução de questões práticas do exame da OAB, além de despertar o interesse pelo ensino teve boa aceitação. A interação com as mídias sociais(twitter e facebook)

SUJEITO 57- Acredito que a relação professor aluno não seja uma relação de subordinação, mas sim de parceria em busca do conhecimento e sendo sempre o professor um guia para a descoberta do conhecimento, ou de, pelo menos, estímulo a busca do saber. Como fato importante, por mim discriminado, coloco a relação igualitária entre o docente e os discentes em sala de aula, sendo estes diferenciados daqueles somente pelo tempo em que pratica e estuda o direito

SUJEITO 58- Um fato que acredito ter sido muito importante foi a socialização dos conteúdos de uma matéria ministrada (Direito das Relações de Consumo), através de apresentação teatral, distribuição de brindes, coleta de dados no comércio de Macapá/AP, culminando com a apresentação de um programa de rádio contendo informações aos consumidores sobre seus direitos e deveres, objeto do projeto “Ser cidadão é ser um consumidor consciente. Outro fato importante foi a orientação de pequenos artigos feitos pelos discentes e publicados em jornais locais, abordando os assuntos ministrados em sala de aula. Isso gerou nos alunos uma auto estima elevada, sem contar a possibilidade de levarem para seus currículos publicações na imprensa local. Tudo isso contribuiu em muito para o aprimoramento do aprendizado tanto do professor quanto dos acadêmicos.

SUJEITO 59- Conhecimento teórico abrangente e fundamentado. Aplicação prática dos conhecimentos teóricos Direcionamento dos conteúdos de maneira adequada ao mundo acadêmico.

SUJEITO 60- Em branco

SUJEITO 61- A participação em serviços sociais, bem como ações sociais, organizações de seminários e palestras.

SUJEITO 62- Em branco.

SUJEITO 63 - Durante seminário desenvolvido dentro da disciplina de Direito Empresarial sob o tema “O Registro de marcas e patentes e a acessibilidade” , durante a apresentação um acadêmico ao final do seminário pediu a palavra e confessou à turma que era deficiente físico há muitos anos e que se sentiu a vontade com o trabalho para dizer a turma que ele tinha dificuldade de locomoção pois usava prótese na perna esquerda, todos ficaram assustados porque ele começou a relatar suas dificuldades e percebemos que não era preciso palestrantes porque ele era um exemplo real e sem querer consolidamos a inclusão deste aluno com a turma, hoje ele é representante de turma atuante e se destaca quanto a segurança em suas exigências e demais atividades. Atribuo esta conquista ao relacionamento interpessoal e estudo de tema atual dentro do direito empresarial que propiciou interesse e dedicação dos alunos.

SUJEITO 64 - Com as constantes mudanças no processo de avaliação do aluno posso citar como experiência positiva do aluno/professor, em sala de aula, os trabalhos expositivos. Quando o professor deixa o aluno preparar uma aula em forma de seminário está oferecendo uma chance de crescimento, desenvolvimento, equilíbrio e, com isso, exige um grau maior de pesquisa, responsabilidade e aprendizado.

QUESTÃO 4

SUJEITO 1- Não recorro de fatos negativos ocorridos durante a minha prática docente.

SUJEITO 2- Em virtude do pouco tempo de docência nesta universidade, não há até o presente momento nenhum fato que possua essa característica.

SUJEITO 3- O que me decepcionou foi o fato de alguns alunos não entenderem a necessidade do conhecimento vasto do conteúdo da disciplina ministrada. O que eu quero dizer é que é necessário para o aluno de universidade, o estudo e pesquisa constante sobre o conteúdo da matéria.

SUJEITO 4- Creio que a dificuldade na implementação de novas práticas pedagógicas relacionadas a pesquisa, diante das limitações materiais dos gestores escolares

COMENTARIOS: Parabéns, pelo bom trabalho!

SUJEITO 5- A apatia e falta de interesse dos alunos e a falta de respeito com o professor

SUJEITO 6-. Certa vez solicitei como parte da avaliação de uma disciplina a elaboração pelos alunos de artigos com temas escolhidos (sorteados) aleatoriamente. Por não ter bem orientado, conduzido (hoje assim penso) o que era pra ser uma produção dos acadêmicos se tornou mera cópia de idéias alheias... Não houve o devido envolvimento dos alunos que não se entusiasmaram em vencer o desafio de escrever um artigo, já de minha parte houve tal frustração que simplesmente aboli tal tipo de atividade em minhas aulas.

SUJEITO 7- Na vida docente, o exercente deve tornar como lição qualquer experiência, já que, dependendo do momento, ela pode se constituir em negativa, porém, o docente deve transformar, este momento, em aprendizagem pessoal e adequar em sua prática, afim de que tenha crescimento pessoal e social, melhorando indubitavelmente, o exercício de sua atividade profissional, visto que ela, em alguns momentos, perpassa pela condição psíquica, o que também, deve ser observado com cada aluno

no contexto de sala de aula. Assim entende-se que tanto a formação, quanto à prática, são fatores fundamentais e indissociáveis do cotidiano de um docente universitário.

COMENTARIOS: O mundo acadêmico necessita de investigações que possam diagnosticar e apresentar situações que permitam qualificar a educação e a sociedade brasileira, talvez, assim muitas mazelas poderão ser dissipadas de nosso contexto local e nacional.

SUJEITO 8- O fato de não poder, em razão de algumas situações particulares, continuar o estudo para melhor desempenho de meu ministério. A capacitação em todos os níveis é de suma importância para o ensino superior.

SUJEITO 9- Posso citar um momento no início da minha carreira docente em que a minha falta de comunicação com a turma gerou uma situação desagradável, problema que hoje já foi solucionado

SUJEITO 10- Os alunos parecem ser “papagaios de doutrina e jurisprudência”. Achem que ser bom é saber de cor e salteado ementas, artigos de lei, frases soltas de autores, retiradas de livros (concurseiros) ou copiados de internet. É preciso saber que embora eu tente, isto é, embora eu me esforce, o ensino positivista do direito na Universidade não permite o aluno pensar por ele mesmo. Penso que o corpo docente deveria trabalhar para que todos os professores transmitam o ensino crítico, deixando o aluno tirar suas conclusões ao invés de mastigar conhecimento e entregar este produto como verdade absoluta

SUJEITO 11- Por vezes verifiquei que alguns alunos não demonstram interesse no conhecimento. Isso se deve a desenvolver políticas de incentivo ao aluno que deve ter mais condições oferecidas pela própria IFES.

SUJEITO 12- A constatação de que, na verdade em que o tempo passa, as deficiências persistem e se agravam devido à carência de formação e informação oriundas do ensino básico. E como exemplo simples, a dificuldade de escrita correta e inclusão de ideias e respostas claras no papel. A sensação de impotência, por vezes, e não raras é inafastável, considerando-se que o mercado de trabalho está muito próximo de querer, em sua formação, se distancia cada vez mais dele.

SUJEITO 13- Ministrando mais de 1 hora e 30 minutos de aula faz com que os alunos percam a concentração e não absorvam o conteúdo.

SUJEITO 14- A utilização do “bom humor”, com piadas às vezes não bem compreendidas pelo interlocutor já causou algum estresse. A inflexibilização das regras torna o professor “persona non grata” perante os discentes, por isso tem que ser bem pensada. A criteriosidade e rigidez do professor nas avaliações, principalmente nos TCC, o afasta dos convites para as bancas.

SUJEITO 15- A desistência de alunos em dar continuidade ao curso em razão da optarem pelo trabalho visando sustento familiar em detrimento aos estudos. A ausência de material didático-pedagógico em sala de aula.

SUJEITO 16- Não há fatos não muito bons em minha prática docente

SUJEITO 17- Como sou professor há poucos anos, não tenho lembranças de práticas não muito boas. Salvo os casos em que assumi disciplinas fora da minha formação ou concurso e não há como realizar uma vinculação com a experiência (práxis jurídica)

SUJEITO 18- Uma coisa que eu sempre achei como dificuldade, é a questão do grande número de alunos que integram a turma de direito. É muito desproporcional ao espaço físico, de forma que as individualidades muitas vezes não podem ser aferidas.

A boa didática recomenda no equacionamento aluno X espaço físico, que as turmas da UNIFAP contassem, no máximo, com 30 (trinta) alunos

SUJEITO 19- Destacaria a prática de atribuir aos alunos a realização de atividades de pesquisa extraclasse para o fim de coletar informações dados relacionados à receita do Estado e o comportamento da arrecadação tributária. A prática não se mostrou muito exitosa. Primeiro, pelo pouco tempo disponível dos alunos. Segundo, em razão das dificuldades de acesso aos agentes do estado detentores da informação, sem se falar do pouco interesse em fornecer os dados e elementos informativos.

SUJEITO 20- Com a finalidade de manter atenção de todos os alunos, ambos ficam cientes desde o início do semestre que ao final das que tivessem uns minutinhos de sobra, ocorreria um trabalho “ponto extra”. Ocorre que os alunos dedicados sempre atenciosos, merecem o “ponto extra” enquanto os conversadores ou que não prestavam atenção em aula, ao final acabavam respondendo também corretamente por possuírem o material de consulta. A metodologia adotada em relação a possibilidade de consulta não foi adequada. No próximo semestre adotarei sim tal procedimento porém, não poderão consultar nenhum material, responderão apenas com o conteúdo captado em sala de aula.

SUJEITO 21- A utilização da metodologia de seminário faz com que os alunos pesquisem um tema na faculdade privada a maioria dos alunos querem o professor e a lousa não querem pesquisar e tão pouco desenvolver sua capacidade de apresentação de conteúdos. Significando, em minha opinião um entrave à construção de acadêmicos pesquisadores que admiram a ciência e a produção do conhecimento.

SUJEITO 22- Senti algumas dificuldades quanto ao conteúdo da disciplina, pois além de ser filosófico (conteúdos iniciais), é um pouco complicado ser compreendido pelos alunos, o que gera um desdobramento do professor.

Tive alguns momentos não muito satisfatórios devido a mim mesma, pois se tivesse maior tempo para estudo e revisão do conteúdo, poderia ter melhor preparado algumas aulas. Mas já fiz minha própria avaliação para que o ocorrido não se repita. Com a experiência também vamos nos auto-conhecendo melhor.

Comentário:

Na parte 2 do questionário senti dificuldades em responder algumas perguntas conforme a legenda. Acredito que tais perguntas sejam mais subjetivas.

SUJEITO 23- Não teria o que citar no momento

SUJEITO 24- Poucas oportunidades de praticar a teoria vista em sala de aula

Gostaria que o docente pudesse ter mais liberdade de flexibilizar suas aulas no sentido de fugir um pouco daquela aula tradicional onde o “professor fala e o aluno escuta”. Esses fatos são atribuídos ao próprio sistema de ensino como um todo.

SUJEITO 25- Por vezes há preconceito quanto a minha idade. Por vezes

SUJEITO 26- O modelo tradicional da avaliação. Deveria haver outra opção. Obrigação institucional de uma avaliação é ruim. Alternativas são importantes como a auto-avaliação.

SUJEITO 27-- Foram péssimas as experiências de postura ditadora ou arrogante, ou se pôr como se fosse “professor de Deus” ou que é o senhor da razão. Falar mal dos outros ou manter postura de constante crítica negativa.

Também somente repetir apostilas ou material sem atualização ou não estar preparado (ou não permitir) questionamentos.

Não permitir que o aluno pergunte ou argumente, são experiências que não vejo positivas

SUJEITO 28- Não recorro de práticas que não tenham sido boas.

SUJEITO 29- A facilidade igualmente com que os alunos se esquecem do conteúdo ministrado no ano anterior.

COMENTARIOS: Bem, não consegui compreender as questões que contêm interrogação, com exceção da questão que trata sobre metodologia de ensino, Outrossim, creio que as questões, todas, levantadas sobre processo ensino-aprendizagem, se respondidas apenas em tese, como parece buscar

essa pesquisa, gerará resultado totalmente desvinculado da realidade dos professores, especialmente, das instituições privadas de ensino superior do Estado do Amapá

SUJEITO 30- Um embate com turma, que se aproveitou da oportunidade de comentários sobre avaliação para desvirtuar o processo diminuindo a metodologia utilizada

A insegurança em determinar que o processo refletia a aprendizagem, o que foi resolvido com uma postura mais rígida.

SUJEITO 31- Desinteresse de uma parcela considerável dos discentes na obtenção qualitativa do ensino.

Referem-se a questão de ordem pessoal que, infelizmente, manifesta-se na maioria dos alunos.

SUJEITO 32- Falta de questionamento e de diálogo entre o professor e os alunos..A falta de uma remuneração boa e de apoio administrativo.

SUJEITO 33- Não conseguir atingir a todos.Acadêmicos que fazem plágio, que não estudam. Sinto um certo fracasso por não conseguir atingi-los.

SUJEITO 34- a) Falta de estímulo

b) Falta de condições materiais

c) Falta de oferta de possibilidades para melhoria docente

d) Salário baixo em relação a outras profissões

SUJEITO 35- A falta de diálogo dos alunos com os professores;

Não saber ouvir quando precisava ouvir;Não ser ouvida pelos superiores, quando era necessário; Avaliações internas dos professores que não condizem com a vivência em sala.Os alunos da instituição de ensino privada não querem professores orientadores, querem professores que somente transmitem o conhecimento e não procuram mudar e criticar esse ciclo que vivencio pelos meus 10 anos. A falta de estrutura e apoio com atualizações, cursos e planos de carreira para edificar ainda mais a carreira do professor

COMENTARIOS: Concluindo: Interessante o processo de questionamentos com perguntas claras, objetivas e importantes. Parabéns e sucesso. Essa pesquisa poderia ajudar no nosso crescimento.

SUJEITO 36- Em branco

SUJEITO 37- Desvalorização e desrespeito do aluno, com relação ao professor do ensino privado.

SUJEITO 38- Qualquer atividade profissional é composta de bons momentos e de outros não tão bons assim.

Entendo que os momentos não muito bons, foram aqueles que, por falta de uma formação docente, não soube lidar com algumas questões discentes, principalmente nos primeiros anos da docência

Atualmente, e após quase 10 na docência, a malícia dos alunos,a critica pela critica, já não, são encarados como barreiras intransponíveis, mas como etapas serem vencidas com maturidade e serenidade

SUJEITO 39- A reprovação de alunos em bancas de monografias, sendo meus orientandos, o que em minha visão, demonstra também minha culpa, já que tinha responsabilidade compartilhada pelo trabalho.

SUJEITO 40- Idem 2

SUJEITO 41- Quando o aluno não absorve o conteúdo da aula, não significa, necessariamente, que o professor não ensinou. O processo é bilateral, não dependendo somente do professor, mas do interesse do aluno.

SUJEITO 42- A utilização de chamada em sala de aula.

SUJEITO 43- Falta de atenção com alguns acadêmicos enquanto da explicação da matéria que acarreta um fato negativo no aprendizado do acadêmico, considero que a falta de atenção é um ponto negativo

SUJEITO 44- Desinteresse discente, motivado por razões diversas e dissociados da formação prática docente

SUJEITO 45- Alguns momentos de falta de concentração da classe, dispersão, falta de interesse, ações que dificultam o trabalho do mestre.

A ausência do feed back também é um fato não muito, pois a construção do conhecimento é realizado em conjunto.

SUJEITO 46- Alguns alunos não compreendem a importância do curso para a sociedade, levam sempre para o viés financeiro, atribui esses fatos as falsas informações levadas até acadêmicos seja pela mídia ou determinados profissionais pouco comprometidos.

SUJEITO 47- A falta de estudo e dedicação de alguns alunos.

A ausência de incentivo da instituição de ensino para atividades complementares.

SUJEITO 50- Continuidade, em todas as turmas do processo de motivação dos alunos acerca da importância dos estudos.

SUJEITO 51- O bullying sofrido por um aluno mais maduro em uma turma formada basicamente por jovens de alto poder aquisitivo. Atribuo isso a má formação desses jovens que são de trato difícil mas com paciência e muita conversa durante todo o semestre foi possível obter uma harmonia em sala de aula.

SUJEITO 52- Desinteresse por parte de alguns e pouca leitura

SUJEITO 53- É comum encontramos acadêmicos na graduação, com muitos problemas de base, por vezes, até encontramos “analfabetos funcionais”

Nesses momentos, precisamos interromper o conteúdo e buscar primeiramente o nivelamento. Acho isso não muito bom pois destaca e impede um rápido avanço (que as atuais demandas profissionais exigem)

COMENTARIOS: É salutar a verdadeira integração em os diferentes níveis de ensino. Contudo, há que se refletir, primordialmente, em fazeres que possam ser executados para tornar mais consistente a “base educacional”

Nesse ????? teremos acadêmicos mais preparados para a graduação e, como consequência, uma graduação mais sólida, que proporcione maior assimilação de conhecimentos.

SUJEITO 54- Em branco

SUJEITO 55- Por possuir pouco tempo de prática na docência presenciei poucos casos que me desagradaram, já vi colegas docentes sendo humilhados por alunos em sala de aula, violência de diversas maneiras.

No entanto o que ainda considero como grande desrespeito é a desvalorização da profissão, que é a formadora de todas as demais. Desvalorização não só em âmbito financeiro, mas também em vários outros aspectos.

SUJEITO 56- O fato de se ter exclusivamente sobre a análise da legislação, ou, seja a leitura de códigos não é suficiente para a aprendizagem do aluno, o qual, maioria das vezes acredita que o estudo jurídico deve ter apenas essa abordagem.

SUJEITO 57-Formação frágil, redações sem vocabulário jurídico adequadas e sobretudo falta de consciência do aluno sobre pesquisa , ensino e extensão. Essa deficiência se dá pelo fato de grande parte dos acadêmicos não possuir uma boa formação no ensino fundamental e médio

SUJEITO 58- A falta de ânimo de boa parte dos acadêmicos em estudar, aprimorarem-se nos conteúdos; dificuldade de leitura e interpretação. Falta de apoio dos colegas de outras disciplinas e da instituição para publicação no portal institucional. Esses fatores influenciam no ânimo do profissional em desenvolver uma atividade diferente e propor aos acadêmicos e conseguir a adesão da maioria. Quando se colocou a atividade como avaliação parcial a adesão foi maior

SUJEITO 59- Realidade do corpo docente
Dificuldades inerentes à realidade do aluno.
Formação do aluno anterior a faculdade.

SUJEITO 60- Em branco

SUJEITO 61- Não houve

SUJEITO 62- Em branco

SUJEITO 63 - Fui professora de um determinado aluno que sempre apresentava a seguinte reação quando ouvia não : raiva muita raiva, sua voz se alterava em questão de segundos, ele apresentava dificuldade na disciplina de Direito Empresarial e alegava para a turma que eu o perseguia , em conversa com os demais colegas descobri que ele possuía essa dificuldade em quase todas as disciplinas, ele obteve aprovação com esforço e assim permaneceu até o 7º (sétimo) semestre conhecido então por todos como “genioso”, “teimoso” e pra surpresa de todos esse acadêmico faleceu de um enfarto fulminante então tomamos conhecimento de que ele sofria de depressão em estado grave e tomava vários remédios controlados, isso pesou em minha consciência pois fiquei com a sensação de que neguei ajuda. Atribui este fato a falta de formação psicopedagógica.

SUJEITO 64 – Em branco

APÊNDICE G – Termos de Responsabilidade

1. Termo de Responsabilidade pela correção ortográfica (profissional específico)
2. Termo de Responsabilidade da Análise Estatística (profissional específico)
3. Termo de Responsabilidade de tradução resumo / Abstract (profissional específico)

TERMO DE RESPONSABILIDADE PELA CORREÇÃO ORTOGRÁFICA

Declaro que efetuei a correção da tese intitulada "Docência Universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica" da autora Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões.

Macapá, 22 de fevereiro de 2013.

DIEGO JOSÉ FERREIRA MENDES

Prof. Diego José Ferreira Mendes
Professor de Língua Portuguesa
Graduado em Letras

TERMO DE RESPONSABILIDADE PELA ANÁLISE ESTATÍSTICA

Declaro que avaliei e procedi a Análise Estatística Descritiva e de Correlação da Tese intitulada "Docência Universitária: Concepções de prática pedagógica de professores da Educação jurídica" da autora Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões.

Uberlândia, 20 de setembro de 2012



Prof. Dr. Ednaldo Carvalho Guimarães

Professor da Faculdade de Matemática - UFU

TERMO DE RESPONSABILIDADE PELA TRADUÇÃO DO RESUMO:
PORTUGUÊS PARA O INGLÊS

Declaro que efetuei a tradução do resumo, do português para o inglês, da tese intitulada "Docência Universitária: Concepções de prática pedagógica do professor da Educação jurídica" da autora Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões.

Macapá, 22 de novembro de 2012.



Prof. EDIELSON DE SOUZA SILVA
Professor especialista em Metodologia da Língua Inglesa
<http://lattes.cnpq.br/3588187977557394>