

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

FABIANA PÁDUA DE URZEDO MANZAN

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: a formação continuada do bacharel em Direito
que leciona nos cursos de Direito.**

UBERLÂNDIA
2022

FABIANA PÁDUA DE URZEDO MANZAN

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: a formação continuada do bacharel em Direito
que leciona nos cursos de Direito.

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Uberlândia, como exigência
para a obtenção do Título de Doutora em
Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas
Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Malusá

UBERLÂNDIA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M296d Manzan, Fabiana Pádua de Urzedo, 1977-
2022 Docência universitária [recurso eletrônico]: a formação continuada do bacharel em direito que leciona nos Cursos de Direito / Fabiana Pádua de Urzedo Manzan. - 2022.

Orientadora: Silvana Malusá.

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

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5330> Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Baraúna, Silvana Malusá, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-900
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 14/2022/318, PPGED				
Data:	Vinte e cinco de julho de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14h03	Hora de encerramento:	16h28
Matrícula do Discente:	11813EDU018				
Nome do Discente:	FABIANA PADUA DE URZEDO MANZANI				
Título do Trabalho:	"DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Docência Universitária: contradições e expectativas nas vozes dos docentes e nos documentos de regulação dos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste do Brasil"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Igor Aparecido Dallaqua Pedrini - UFMT; Mariana Batista do Nascimento Silva - UFCAT; Lara Maria Mora Longhini - UFU; Roberto Bernardino Júnior - UFU e Adriana Cristina Omena dos Santos - UFU, indicada para presidir a banca pela Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Adriana Cristina Omena dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimeada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Cristina Omena dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/07/2022, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iara Maria Mora Longhini, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/07/2022, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Igor Aparecido Dallaqua Pedrini, Usuário Externo**, em 25/07/2022, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Batista do Nascimento Silva, Usuário Externo**, em 25/07/2022, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Bernardino Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/07/2022, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3751827** e o código CRC **C1FD01AE**.

DEDICATÓRIA

À Deus, fonte de toda inspiração e de todo saber.

Ao meu esposo Lucas, pelo amor, carinho,
compreensão e paciência diante tantas
ausências.

Aos meus pais Naldo e Elizabeth e à minha irmã
Letícia, por me fazerem sentir verdadeiramente amada.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que nunca me deixa só.

À minha família, pelo constante amparo, amor incondicional e por sempre acreditarem no meu trabalho.

À Professora Doutora Silvana Malusá, minha orientadora, pelo envolvimento em todas as etapas da tese, apoiando e estimulando o processo da minha formação como pesquisadora.

Aos professores Dra. Gilma Maria Rios (IMEPAC) e Dr. Guilherme Saramago de Oliveira (UFU), pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação.

Aos colegas do Doutorado, pelo companheirismo fazendo desta etapa uma caminhada mais leve e feliz.

Aos colegas da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, pela amizade e incentivo.

Aos queridos amigos que apreciam minha companhia, pela compreensão da minha ausência em alguns momentos.

RESUMO

Esta tese trata da formação continuada do docente de Direito nas universidades brasileiras. O estudo teve como objetivo geral descrever e realizar um diagnóstico de como ocorreu a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito nas IES brasileiras, no período de 2010 a 2020, visando compreender quais aspectos foram enfatizados e quais foram negligenciados nos processos formativos. Os objetivos específicos foram: apresentar aspectos relevantes da docência no ensino superior; descrever particularidades da docência universitária, especialmente no âmbito do curso de Direito; explicitar questões relativas à formação continuada de professores universitários; e, analisar como ocorreram as pesquisas: Artigos de Revistas, Teses e Dissertações sobre a formação continuada dos bacharéis em Direito que lecionam nos cursos de Direito, no período de 2010 a 2020. O estudo está ligado à linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”, especificamente na temática Docência Superior e Formação Docente do PPGED da UFU. A pesquisa teve como abordagem principal a metodologia qualitativa em que se prioriza a preocupação inicial com os processos, o relato das pessoas, as visões de mundo, as questões indutivas e ainda as hipóteses e as teorias levantadas. Por meio desta perspectiva foi utilizada a Metanálise como opção metodológica onde ocorreu a busca de Artigos de Revista em três bancos de dados: Portal de Periódicos da Capes, Scielo e Google Acadêmico, e, Teses e Dissertações em duas bases: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre o período de 2010 e 2020. As palavras-chave utilizadas na busca foram: Formação Continuada no Ensino Superior; Professor/Docente de Direito; Ensino Jurídico e Formação Continuada; e Formação Continuada do Professor de Direito. Para a análise de dados foi realizada a busca pelas seguintes categorias nos trabalhos selecionados: Identidade Docente; Saberes Docentes; Professoralidade; Relações Interpessoais; Levantamento de Necessidades; Políticas Públicas; e Incentivo à Qualificação. Foram realizadas leituras dos títulos, resumos, capítulos teóricos, resultados e considerações finais das teses e dissertações, assim como dos artigos de revistas. Os resultados encontrados nesta pesquisa tiveram como base os seguintes aspectos a respeito da formação continuada do docente de Direito: os Saberes Docentes, assim como a Identidade Docente e as Relações Interpessoais foram as três categorias evidenciadas na formação dos profissionais do Direito que lecionam no Ensino Superior. Ainda sob este enfoque, foram menos consideradas as questões referentes à Professoralidade, ao Levantamento de Necessidades, assim como o Incentivo à Qualificação e as Políticas Públicas; demonstrando que é necessário mais pesquisas e ações formativas voltadas para estas temáticas.

Palavras-chave: Direito; Formação Continuada; Docência Universitária.

ABSTRACT

This thesis deals with the continuing education of law professors in Brazilian universities. The general objective of the study was to describe and carry out a diagnosis of how the continuing education of the Bachelor of Law who teaches in Law courses at Brazilian Higher Education Institutions took place, from 2010 to 2020, in order to understand which aspects were emphasized and which were neglected in the formative processes. The specific objectives were: to present relevant aspects of teaching in higher education; to describe particularities of university teaching, especially within the scope of the Law course; explain issues related to the continuing education of university professors; and, to analyze how the researches took place: Articles from Magazines, Theses and Dissertations on the continuing education of law graduates who teach in Law courses, from 2010 to 2020. The study is linked to the research line "Educational Knowledge and Practices", specifically on the subject of Higher Teaching and Teacher Training of the PPGED at UFU. The main approach of the research was the qualitative methodology, which prioritizes the initial concern with the processes, the people's report, the worldviews, the inductive questions and even the hypotheses and theories raised. Through this perspective, Meta-analysis was used as a methodological option, where the search for Journal Articles took place in three databases: Portal de Periódicos da Capes, Scielo and Google Scholar, and Theses and Dissertations in two databases: Catalog of Theses and Dissertations from Capes and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) between 2010 and 2020. The keywords used in the search were: Continuing Education in Higher Education; Professor/Lecturer of Law; Legal Education and Continuing Education; and Continuing Education of the Law Professor. For data analysis, a search for the following categories was carried out in the selected works: Teacher Identity; Teaching Knowledge; Professorship; Interpersonal Relations; Needs assessment; Public policy; and Qualification Incentive. Titles, abstracts, theoretical chapters, results and final considerations of theses and dissertations, as well as journal articles, were read. The results found in this research were based on the following aspects regarding the continuing education of law professors: Teaching Knowledge, as well as Teaching Identity and Interpersonal Relations were the three categories highlighted in the training of Law professionals who teach in Higher Education. Still under this approach, less consideration was given to issues related to Professorship, the Survey of Needs, as well as the Incentive to Qualification and Public Policies; demonstrating that more research and training actions are needed for these themes.

Keywords: Law; Continuing Education; University Teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Busca inicial dos Artigos Científicos.....	90
Tabela 2: Quantitativo de Artigos Científicos da pesquisa.....	91
Tabela 3: Quantitativo de categorias encontradas nos Artigos Científicos.....	92
Tabela 4: Busca inicial das Teses e Dissertações	92
Tabela 5: Quantitativo de Teses e Dissertações da pesquisa.....	93
Tabela 6: Quantitativo de categorias encontradas nas Teses e Dissertações.....	94
Tabela 7: Quantitativo de categorias que mais apareceram nos Artigos Científicos.....	122
Tabela 8: Quantitativo de categorias que menos apareceram nos Artigos Científicos....	122
Tabela 9: Quantitativo de categorias que mais apareceram nas Teses e Dissertações.....	147
Tabela 10: Quantitativo de categorias que menos apareceram nas Teses e Dissertações	148
Tabela 11: Quantitativo de categorias que mais apareceram no conjunto de trabalhos analisados.....	149
Tabela 12: Quantitativo de categorias que menos apareceram no conjunto de trabalhos analisados	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Políticas/Projetos/Programas para a Educação Superior no Brasil.....	28
Quadro 2: Políticas/Projetos/Programas para a Formação Inicial e Continuada.....	49
Quadro 3: Diferença entre as pesquisas qualitativas e quantitativas.....	78
Quadro 4: Planejamento de uma Metanálise em sete estágios.....	81
Quadro 5: Coleta da Literatura (Artigos Científicos)	84
Quadro 6: Coleta da Literatura (Teses e Dissertações)	86
Quadro 7: Etapas da avaliação da qualidade dos estudos.....	89
Quadro 8: Trabalhos encontrados com a palavra-chave: Formação Continuada no Ensino Superior.....	96
Quadro 9: Trabalhos encontrados com a palavra-chave: Professor/Docente de Direito.....	98
Quadro 10: Trabalhos encontrados com a palavra-chave: Ensino Jurídico e Formação Continuada	99
Quadro 11: Trabalhos encontrados com a palavra-chave: Formação Continuada do Professor de Direito.....	103
Quadro 12: Categorias encontradas em cada Artigo Científico.....	107
Quadro 13: Necessidades de formação continuada do professor de direito.....	115
Quadro 14: Críticas à falta de políticas públicas para a formação do docente de direito.....	121
Quadro 15: Trabalhos encontrados com a palavra-chave: Formação Continuada no Ensino Superior.....	123
Quadro 16: Trabalhos encontrados com a palavra-chave: Professor/Docente de Direito.....	126
Quadro 17: Trabalhos encontrados com a palavra-chave: Ensino Jurídico e Formação Continuada.....	131
Quadro 18: Trabalhos encontrados com a palavra-chave: Formação Continuada do Professor de Direito.....	133
Quadro 19: Categorias encontradas em cada trabalho (Teses e Dissertações)	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Qualis dos Artigos Científicos encontrados.....	105
Gráfico 2: Artigos Científicos encontrados por ano.....	106
Gráfico 3: Quantitativo de Teses e Dissertações encontradas.....	134
Gráfico 4: Teses e Dissertações encontradas por ano.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES)

Banco Mundial (BM)

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE)

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Diretoria de Ensino (DIREN)

Divisão de Formação Docente (DIFDO)

Faculdade de Educação (FACED)

Fundo Monetário Internacional (FMI)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)

Organização Mundial do Comércio (OMC)

Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP)

Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD)

União Nacional dos Estudantes (UNE)

Universidade de São Paulo (USP)

Universidade do Rio de Janeiro (URJ)

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

SUMÁRIO

1. Introdução.....	1
1.1. Apresentação do Problema de Pesquisa.....	1
1.2. Objetivos.....	3
1.2.1. Geral.....	3
1.2.2. Específicos.....	3
1.3. Justificativas para escolha do tema	3
1.3.1. Teórica	3
1.3.2. Prática.....	4
1.3.3. Social.....	4
1.4. Estrutura da Pesquisa.....	4
2. Os Caminhos da Docência Universitária.....	6
2.1. História da Docência Universitária no Brasil	7
2.2. As funções: da Universidade e da Docência Universitária	17
2.3. Políticas Públicas para a Universidade e para a Profissão Docente Universitária ..	24
3. O Docente Universitário nos Cursos de Direito.....	30
3.1. O início da docência nos Cursos de Direito no país.....	30
3.2. A legislação sobre os Cursos de Direito brasileiros.....	32
3.3. Críticas ao modo de ensinar o direito no Brasil.....	33
3.4. A expansão do ensino jurídico brasileiro.....	37
4. Formação Continuada para Professores Universitários.....	43
4.1. Concepções e Evolução da Formação Continuada.....	44
4.2. Legislação e Políticas Públicas para a Formação Continuada no Brasil.....	47
4.3. A Construção da Identidade Docente e a Inter-Relação com os Saberes Inerentes à Docência Universitária.....	53
4.4. Práticas Imprescindíveis no Âmbito dos Processos Formativos: O Levantamento de Necessidades, e as Reflexões sobre Professoralidade e Relações Interpessoais.....	67

4	Percurso Investigativo.....	76
5.1.	Natureza da Pesquisa quanto ao Método de Abordagem: Qualitativa.....	76
5.2.	Natureza da Pesquisa quanto à Estratégia Utilizada: Metanálise.....	79
5.3.	Construção dos Estágios da Metanálise.....	82
5.3.1.	Estágio 1 – Identificação/formulação do problema de pesquisa.....	82
5.3.2.	Estágio 2 - Coleta da literatura.....	83
5.3.3.	Estágio 3 - Coleta das informações de cada estudo.....	87
5.3.4.	Estágio 4 - Avaliação da qualidade dos estudos.....	88
5.3.5.	Estágio 5 - Análise e síntese dos resultados iniciais dos estudos.....	90
5.3.5.1.	Resultados iniciais dos estudos – Artigos Científicos.....	90
5.3.5.2.	Resultados iniciais dos estudos - Teses e Dissertações.....	92
5.3.6.	Estágio 6 - Interpretação dos dados coletados.....	94
5.3.7.	Estágio 7 - Apresentação dos resultados finais de pesquisa.....	94
6.	Análise e discussão dos resultados.....	96
6.1	- As categorias encontradas nos Artigos Científicos.....	96
6.2	- As categorias encontradas nas Teses e Dissertações.....	123
7.	Considerações Finais.....	150
	Referências.....	158

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação do Problema de Pesquisa

Atualmente existe uma crescente preocupação com a qualidade do ensino superior no Brasil. Alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem podem refletir diretamente nesta qualidade. A formação continuada do professor atuante no ensino superior é um destes pontos, pois, comumente todo o processo se limita à formação inicial do professor. Pouco se investe na formação continuada, seja pelo custo, pela escassez de projetos inovadores ou ainda pela falta de planejamento adequado que venha a contemplar propostas a serem implementadas a curto, médio e longo prazo.

Investigar a docência no ensino superior torna-se um estimulante desafio quando se leva em consideração as diversas especificidades de cada curso de graduação, especialmente do curso de Direito, objeto desta pesquisa. Ainda nos dias atuais, grande parte dos cursos de Direito oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) se apoiam em modelos de ensino utilizados há séculos, nos quais se destaca como bom professor aquele que é profundo conhecedor das ciências jurídicas e exímio orador, que pauta suas aulas em magníficos monólogos, desprovidos de qualquer tratamento didático-pedagógico que torne o assunto mais acessível e favoreça a análise crítica e a aprendizagem dos alunos.

Ressalte-se que a Comissão de Educação Jurídica da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) vem discutindo desde 2012 formas de se melhorar o Ensino Jurídico no país, que tem se preocupado apenas em formar bacharéis aptos a serem aprovados nos exames de ordem e obterem sucesso em concursos públicos e carreiras jurídicas, em detrimento de profissionais mais humanos, críticos, responsáveis e comprometidos com as causas sociais.

Diante disto, torna-se pertinente realizar um diagnóstico da formação continuada do bacharel em Direito que atua nos cursos superiores de Direito. Neste sentido, a pergunta norteadora desta investigação é: ***Como ocorreu a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito nas universidades brasileiras no período de 2010 a 2020? Quais pontos foram evidenciados e quais foram menos considerados?***

O interesse pela temática surgiu quando ingressei como servidora pública na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em dezembro de 2011 e fui lotada na Divisão de Formação Docente (DIFDO) da Diretoria de Ensino (DIREN) da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). A DIFDO tem como proposta ser um espaço de diálogo e troca de experiências sobre a prática docente universitária, assim como a produção e a circulação de saberes interdisciplinares e científicos sobre a docência universitária.

Trabalhando na DIFDO, tive a oportunidade de participar do planejamento, realização e avaliação das ações formativas destinadas aos docentes da UFU. Essa vivência trouxe-me várias inquietações e indagações, que se tornaram desafiadores objetos de reflexões e estudos.

Em 2013 ingressei no Curso de Especialização em Educação e Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior, promovido pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), concluído em 2015. Na especialização tive contato com uma vasta literatura relacionada à docência universitária, instigando ainda mais o interesse pela temática. Em julho de 2017 defendi minha dissertação de Mestrado, cujo tema foi a formação docente continuada na Universidade Federal de Uberlândia à luz das competências profissionais.

Além deste contexto faz-se necessário frisar minha formação na graduação no curso de Direito em 2003. Durante a graduação experimentei diversas sensações convivendo com professores de perfis diferentes. Havia professores extremamente técnicos que se importavam em repassar a maior quantidade possível de conteúdo e também aqueles, em menor número, que se envolviam com a turma na tentativa de tornar a ciência jurídica mais interessante e próxima da realidade do aluno, visando um aprendizado sólido e transformador.

Logo, partindo da importância de se entender como se dá a formação continuada do profissional do Direito que atua na carreira do magistério superior, propomos esta pesquisa ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

1.2. Objetivos

1.2.1. Geral

Tendo em vista o problema de pesquisa apresentado, o objetivo geral desta tese é: descrever e realizar um diagnóstico de como ocorreu a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito nas IES brasileiras, no período de 2010 a 2020, visando compreender quais aspectos foram enfatizados e quais foram negligenciados nos processos formativos.

1.2.2. Específicos

Para viabilizar o alcance do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- apresentar aspectos relevantes da docência no ensino superior;
- descrever particularidades da docência universitária, especialmente no âmbito do curso de Direito;
- explicitar questões relativas à formação continuada de professores universitários;
- analisar como ocorreram as pesquisas em: Artigos Científicos e Teses e Dissertações sobre a formação continuada dos bacharéis em Direito que lecionam nos cursos de Direito, no período de 2010 a 2020.

1.3. Justificativas para escolha do tema

1.3.1. Teórica

Existem vários estudos e contribuições no tocante à docência no ensino superior, e também com relação ao professor que atua nos cursos de Direito, entre eles os realizados por Zabalza (2004); Fávero (2006); Veiga (2006); Furtado (2006); Flores (2006); Cunha (2007); Luengo (2009) e Gatti e Barreto (2009).

Também é possível encontrar diversas pesquisas sobre a formação continuada para docentes universitários, tais como os trabalhos de Marcelo Garcia (1999); Freire

(2001 e 2002); Vasconcelos (2009); André (2010); Imbernón (2010) e Pimenta e Anastasiou (2011).

Ainda assim, esta investigação tem sua justificativa teórica ancorada na possibilidade de fornecer subsídios para a produção de saberes de cunho científico, relacionados às discussões sobre a formação continuada dos bacharéis em Direito que atuam nos cursos de Direito, de maneira que seja possível analisar os pontos que podem ser aprimorados.

1.3.2. Prática

Trabalhando especificamente com as questões relacionadas à formação continuada de docentes do ensino superior, esta pesquisa poderá contribuir para a construção de propostas de formação continuada que possam ser implantadas na UFU e nas demais IES que venham a apoiar de maneira positiva o desenvolvimento profissional docente. Espera-se com este estudo apontar ações de formação continuada que favoreçam a melhoria das práticas pedagógicas dos professores que lecionam nos cursos de Direito, visando agregar valor e dar um sentido prático e transformador ao trabalho realizado por estes docentes.

1.3.3. Social

No que diz respeito à justificativa social, é necessário frisar que a sociedade exige excelência nos serviços prestados pelas IES, que se consubstanciam no oferecimento dos cursos de graduação e pós-graduação. Em termos sociais, esta pesquisa poderá suscitar reflexões e mudanças no ensino das ciências jurídicas, no sentido de oferecer uma educação superior de melhor qualidade, atendendo assim as demandas sociais.

1.4. Estrutura da Pesquisa

Com a finalidade de responder ao questionamento apresentado pela pesquisa, alcançar os objetivos e contribuir com estudos que envolvam temas relacionados à formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito,

apresenta-se a seguir a estrutura da Tese, que, além desta introdução, compõe-se de mais cinco Seções.

Na segunda seção é apresentada a fundamentação teórica que trata dos caminhos da docência universitária, desde sua história e funções, até as políticas públicas. Já a terceira seção retratou a respeito do docente universitário nos cursos de Direito e suas especificidades.

A quarta seção ocupa-se com a formação continuada para professores universitários, discorrendo sobre seus conceitos e evolução; legislação e políticas de formação; identidade e saberes docentes; finalizando com a argumentação acerca das práticas imprescindíveis no âmbito dos processos formativos, quais sejam, o levantamento de necessidades, e as reflexões sobre professoralidade e relações interpessoais.

Na quinta seção são apresentados os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa, bem como os caminhos percorridos. A sexta seção tem como escopo apresentar e discutir os resultados da pesquisa.

A última seção traz as considerações finais com base nos resultados da investigação, além das possíveis limitações do trabalho e sugestões de continuidade para futuras pesquisas.

Por fim, apresenta-se o referencial bibliográfico utilizado nesta Tese. E, dando prosseguimento ao estudo, passa-se a analisar o debate bibliográfico sobre os conceitos envolvidos nesta investigação.

2. OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Discutir educação e docência universitária no Brasil é relembrar os avanços e retrocessos ocorridos ao longo do tempo. A docência universitária no Brasil surgiu da necessidade da formação e qualificação de profissionais que atuassem em campos específicos do saber, no âmbito das instituições de ensino superior.

A educação, em qualquer grau que aconteça, é uma ação humana. Reconhecendo essa dimensão, temos que a docência é uma atividade multifacetada, cujo exercício exige saberes complexos. É imprescindível que a atividade docente seja contextualizada histórica e socialmente, sempre articulando o ensino e a realidade.

As reformas educacionais em nosso país, em sua grande maioria, são elaboradas para atender situações pontuais, pouco preocupando-se com o real desenvolvimento educacional. A educação tem pilares e objetivos bem delineados, conforme preceitua o Art. 205, da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em outras palavras, a educação, na perspectiva constitucional, deve buscar alcançar a realização integral do estudante: seu desenvolvimento pessoal, sua cidadania, e, ainda, sua qualificação profissional. Desta forma, a educação não pode ser tratada como privilégio de alguns, mas prerrogativa comum a todo povo brasileiro. Vários são os seguimentos responsáveis pela promoção e fomento da educação em nosso país, o compromisso deveria ser de todos, com finalidades amplas e necessárias que objetivassem a preparação do ser humano para viver com dignidade.

Neste capítulo, visamos rememorar a história da docência universitária no Brasil, trazendo à baila as importantes funções tanto da universidade, como da própria docência no ensino superior. Refletimos ainda a respeito das políticas públicas que recaem sobre a universidade e sobre a profissão do docente que atua nestas instituições; aprofundando nossas considerações acerca do bacharel em direito que leciona nos cursos jurídicos do país.

2.1. História da Docência Universitária no Brasil

A história da docência universitária no Brasil está intimamente ligada à criação das universidades. Não há que se falar da profissão, na ausência da instituição. As tentativas iniciais de criação de universidades no Brasil restaram infrutíferas. Portugal com sua política de colonização opunha resistência, similarmente, era custoso aos brasileiros justificar a criação de tal instituto na Colônia, visto que a elite da época dispunha de condições para aperfeiçoar seus estudos na Europa sem maiores percalços (MOACYR, 1937, p. 580-581).

Fávero (2000) ensina que:

Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia (FÁVERO, 2000, p. 18-19).

Inicialmente formavam-se profissionais liberais em faculdades isoladas, a exemplo das primeiras fundadas em 1808 quando da chegada da família real portuguesa. Nessas primeiras escolas de nível superior o objetivo era a emissão de diplomas profissionais que garantissem prestígio social e a atuação num mercado de trabalho, à época, muito reduzido.

Para ilustrar essa situação, temos que as primeiras escolas de nível superior brasileiras foram, nesse período, as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador, que atualmente é denominada Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia; e a de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro, denominada Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nessa época, o método de ensino prevalecente, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2011, p. 148-149) “[...] foi o franco-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado”.

Esse modelo estabelecido por Napoleão, enfatizava o ensino profissionalizante, a instituição de ensino possuía características centralizadoras, não admitia pensamentos divergentes, dificultando atualizações e mantendo a fragmentação. Nas palavras das

autoras, isso conduzia a uma “unificação da ideologia”, que tornava a pesquisa inviável e direcionava o ensino para atender os interesses dominantes da elite.

A metodologia utilizada centrava-se na figura do professor, privilegiava a memorização do conteúdo, ou seja, aceitação passiva do que era repassado ao aluno. Assim, a avaliação era feita de forma classificatória, mantendo princípios do ensino jesuítico e também do modelo napoleônico, não favorecendo a produção de conhecimento, mas preservando o método tradicional.

Com a Lei de 11 de agosto de 1827, foram criados os dois primeiros cursos de Direito no Brasil. Um em São Paulo e outro em Olinda, essas localidades foram escolhidas devido principalmente à situação geográfica, uma deveria atender o sul e outra supriria as necessidades da população do norte do país. As primeiras faculdades eram denominadas de Academias de Direito. A Academia de São Paulo instalou-se no Convento de São Francisco, na capital paulista, e a de Olinda, no Mosteiro de São Bento, sendo que esta, posteriormente em 1854, foi transferida para Recife.

Até 1891, quando foi promulgada a segunda Constituição do Brasil e a primeira do sistema republicano de governo, oportunidade que marcou a transição da monarquia para a república, não era dada a devida importância à criação de universidades no país. A partir daí, e baseado no sobredito diploma legal, a iniciativa privada iniciou a criação de estabelecimentos de ensino superior que surgiram principalmente da união de esforços das elites locais e confessionais. Segundo Cunha (2007), as transformações do Ensino Superior nesse período:

[...] foram marcadas pela facilitação do acesso ao Ensino Superior, resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades. Essas mudanças e essa multiplicação foram determinadas por dois fatores relativamente independentes. Um fator foi o aumento da procura de Ensino Superior produzido, por sua vez, pelas transformações econômicas e institucionais [...]. Outro fator, este ideológico, foi a luta de liberais e de positivistas pelo “ensino livre” e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares (CUNHA, 2007, p. 151).

Essas escolas superiores livres se caracterizavam por serem independentes do Estado, uma vez que eram oferecidas por esferas particulares. Daí a facilidade de ingresso no Ensino Superior. Cunha (2007, p. 133) analisa esse crescimento como um “[...] produto de determinações técnico-econômicas, como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo”. Os positivistas

intencionavam impedir que os cursos de nível superior assumissem as características das profissões liberais.

Em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, através do Decreto nº 11.530, dispôs a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”.

Mas foi somente a partir de 1920 que o sobredito Decreto foi colocado em prática, fazendo surgir a ideia de um projeto de universidade pública que deveria abarcar em seu bojo a pesquisa, a ciência e ter bem claras e definidas suas funções na sociedade, contrário ao modelo de instituições isoladas até então utilizado. Dessa forma, as universidades deixariam de ser meras instituições de ensino e passariam a ter status de centros de saber desinteressados. Criou-se então, no governo do presidente Epitácio Pessoa, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), que teve “[...] assegurada autonomia didática e administrativa” (FÁVERO, 2006, p.22), sendo a primeira universidade instituída legalmente pelo Governo Federal.

Sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país. Esse debate, nos anos 20 do século passado, adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões recorrentes destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil (FÁVERO, 2006, p.22).

Com relação à carreira docente, ressaltou-se que o supracitado Decreto, em seu artigo 64, disciplinou que:

Os professores nomeados anteriormente à Lei Orgânica do Ensino ou posteriormente a esse Decreto gozam de todas as regalias e estão sujeitos a todos os deveres de funcionários públicos federais, até que o instituto onde ensinam, dispense a subvenção anual, bem como a garantia de vitaliciedade, gratificações adicionais e jubilação concedida aos professores pelo Governo Federal (DECRETO Nº 11.530, de 1915).

Em 1931 houve uma ampla reforma educacional durante o governo provisório de Getúlio Vargas, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos, que era o nome do então Ministro da Educação. Essa reforma autorizava e regulamentava o

funcionamento das universidades, a cobrança de anuidade, visto que o ensino público à época não era gratuito, e ainda regulamentava que a universidade deveria ser organizada em torno de um núcleo constituído por uma escola de Filosofia, Ciências e Letras. Contudo, houve muitas críticas a essa reforma, pois ela não garantia exclusividade pública ao ensino superior e ainda continuava permitindo o funcionamento de instituições isoladas. Além disso:

Na Reforma Campos, uma questão, ainda hoje desafiadora, diz respeito à concessão da relativa autonomia universitária como preparação gradual para a autonomia plena. Embora ressalte, na Exposição de Motivos sobre a reforma do ensino superior, não ser possível, naquele momento, conceder-se autonomia plena às universidades, a questão fica, a rigor, em aberto (FÁVERO, 2006, p.24).

O Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) foi encaminhado ao legislativo em 1935. O então Ministro Capanema frisou: “É à luz do critério de que a União não deve criar, manter e dirigir senão os serviços de significação nacional, que vamos enumerar quais hão de ser os serviços federais de educação” (BRASIL. MESP, 1935, p. 26). A Universidade do Brasil (UB) é enumerada como um desses serviços nos seguintes moldes: “À universidade, instituída, mantida e dirigida pela União, há de caber, sob todos os pontos de vista, uma função de caráter nacional” (BRASIL. MESP, 1935, p.27), salientando que apesar dela ser um padrão, não necessariamente “todas as universidades do Brasil devam ser iguais à universidade federal” (BRASIL. MESP, 1935, p. 29).

A Universidade do Brasil foi então instituída em 1937, durante o Estado Novo, cuja característica principal era o fato de ter sido propriamente um regime ditatorial. Era administrada por reitor e diretores escolhidos pelo presidente da República, dentre os respectivos catedráticos e nomeados em comissão. Nessa fase a comunidade acadêmica era expressamente proibida de quaisquer atitudes de caráter político-partidária, inclusive comparecer às atividades universitárias com emblemas ou uniformes de partidos políticos.

A gênese dos cursos de Pedagogia veio através do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que instituiu a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Gatti e Barreto (2009), ensinam que nesse período houve uma preocupação com a formação de professores para o Ensino Secundário em cursos regulares e

específicos, porém o processo formativo desses docentes se iniciou com a criação das universidades. As aulas eram lecionadas por profissionais liberais ou autodidatas e contava com número reduzido de alunos, bem como de escolas secundárias.

Então nos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de Educação para a obtenção da licenciatura, essa dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1). Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em Educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário (GATTI; BARRETO, 2009, p. 37).

Tudo isso porque com a expansão da industrialização no Brasil era preciso escolarizar muitos trabalhadores, assim, foi imprescindível pensar na qualificação de uma maior quantidade de professores que atendesse essa necessidade.

O presidente Getúlio Vargas foi deposto em outubro de 1945, com isso o país entra na fase do “Pós Estado Novo” deixando para trás o autoritarismo anteriormente imposto.

Inicia-se um movimento para repensar o que estava identificado com o regime autoritário até então vigente. A chamada “redemocratização do país” é consubstanciada na promulgação de uma nova Constituição, em 16 de setembro de 1946, que se caracterizou, de modo geral, pelo caráter liberal de seus enunciados, como se pode observar no capítulo “Da declaração de direitos” e especialmente no que trata “dos direitos e das garantias individuais” (FÁVERO, 2006, p.27).

Nessa fase, a Universidade do Brasil foi contemplada pelo Decreto-Lei nº 8.393, em 17/12/1945, que “concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB, e dá outras providências”. Com base nesse estatuto o reitor passa a ser “nomeado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos efetivos, em exercício ou aposentados, eleitos em lista tríplice e por votação uninominal pelo Conselho Universitário” (art. 17, § 1º).

Em cumprimento a esse dispositivo, a administração superior da Universidade passa a ser exercida não apenas pelo Conselho Universitário e pela Reitoria, mas também pelo Conselho de Curadores. No que tange à autonomia outorgada à Universidade do Brasil, dados obtidos da análise de documentos da instituição – Atas

do Conselho Universitário, Atas da Congregação da Faculdade Nacional de Filosofia, etc. –, deixam perceber, de forma muito clara, que a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, outorgada à Universidade, não chegou a ser implementada. Tal inferência leva a reconhecer que, ontem como hoje, a autonomia outorgada às universidades não passa muitas vezes de uma ilusão, embora se apresente, por vezes, como um avanço (FÁVERO, 2006, p.28).

A partir da década de 1950, muito por causa da aceleração do desenvolvimento no país, setores sociais começam a tomar consciência da frágil situação das universidades brasileiras.

Essa luta começa a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo na segunda metade dos anos 1950, com a discussão em torno da questão escola pública versus escola privada. Limitados inicialmente ao meio acadêmico, os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país (FÁVERO, 2006, p.29).

Como resultado da modernização das universidades, e visando garantir o quadro de profissionais especializados, tanto em quantidade quanto em qualidade, e ainda dar assistência aos projetos públicos e privados cujo objetivo era o desenvolvimento do país, em 1951 surgiram o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que hoje denomina-se Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No ensinamento de Campos (2010), essas agências fomentaram a capacitação de professores por meio da Pós-graduação, e ainda:

[...] trouxeram para a Universidade brasileira a influência do modelo alemão, referenciado na pesquisa; porém, combinou-se com o norte americano, mais pragmático, com perspectiva de produção de conhecimento de resultados. Essas mudanças implicaram uma hierarquização dentro da Universidade: o ensino de Graduação passava a representar uma atividade secundária, e a Pós-graduação (onde se instalava a pesquisa) recebia os louvores da cientificidade, obtendo maiores verbas e incentivos institucionais, constituindo-se na atividade-vitrine da Universidade (CAMPOS, 2010, p. 136-137).

Inicia-se então uma fase de debates visando a modernização do ensino superior no Brasil, debates estes que extrapolavam os muros das universidades e perpassavam por vários seguimentos da sociedade, inclusive pela classe política. O apogeu dessas discussões culminou na fundação da Universidade de Brasília em 1961, por meio da Lei

nº 3.998. Uma universidade forte, com regramentos novos que modificaria a inserção desse tipo de instituição no Brasil. “A UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional” (FÁVERO, 2006, p.29).

Neste contexto faz-se necessário lembrar a atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE) que lutava para estar presente e expor seus ideais nos principais acontecimentos sociais, políticos e culturais do Brasil.

Dos seminários e de suas propostas, fica evidente a posição dos estudantes, através da UNE, de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Nesses seminários são discutidas questões relevantes como: a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos (FÁVERO, 1994, p. 150-151).

Estas pautas são ainda muito atuais. Não porque não se tenha alcançado o que se almejava naquela época, mas porque de tempos em tempos, a universidade é atacada e precisa se defender para não perder direitos e posições alcançados a duras penas.

Ainda em 1961, a Lei nº 4.024 instituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cumpre lembrar que o projeto de lei para essa finalidade foi enviado à Câmara dos Deputados em 1948, mas sua apreciação foi muito demorada pois seu:

[...] conteúdo de orientação liberal e descentralizador sofreu grande oposição por parte dos que defendiam o controle da educação pela União. Esta oposição propiciou seu ‘engavetamento’ e somente em meados da década seguinte foi retomada a discussão com a apresentação de substitutivos de orientação privatista (LIMA, 2012, p. 65).

Esta norma representou um avanço na defesa do ensino oferecido pela iniciativa privada, entendido pelos defensores da agenda, como uma liberdade do ensino. Ela desconsiderou toda uma luta do movimento estudantil e de professores, que aconteceu entre os anos de 1945 a 1968, e que, defendia o ensino público, bem como um modelo de universidade em oposição às escolas isoladas.

Em seu Art. 69, previa que nos estabelecimentos de Ensino Superior podiam ser ministrados os cursos de graduação, pós-graduação e especialização. Contudo, mesmo

depois de aprovado, o texto legal gerou um impasse, pois, na análise empreendida por Coimbra e Felício (2015, p. 30), “[...] não determina a natureza da pós-graduação, nem tampouco faz menção à formação do professor universitário, como o faz para os níveis anteriores. Ela se limita a garantir um status à pós-graduação, diferenciando-a da especialização”.

Com o início do regime militar em 1964 aconteceu o declínio do movimento estudantil. As universidades públicas eram mantidas sob vigilância e entendidas como focos de subversão. Naquela época houve a expansão do setor educacional privado, especialmente a partir de 1970.

Com a proposta de fortalecer o princípio de autoridade dentro das instituições de ensino, pretendiam Meira Mattos e os membros da Comissão instaurar no meio universitário o recurso da intimidação e da repressão. Tal recurso é implementado plenamente com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, e com o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definem infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos (FÁVERO, 2006, p.32).

Durante a reforma universitária de 1968, criada através da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, foram fixadas normas de organização e de funcionamento para o Ensino Superior, com o intuito de expandi-lo com um mínimo de custo. Essa norma legislativa vigorou no período da ditadura militar, fase em que foram instituídos o departamentos como unidade mínima de ensino, criados os institutos básicos, o currículo foi organizado em ciclos básico e profissionalizante, o exame vestibular foi unificado, a cátedra foi abolida, a pesquisa foi institucionalizada, criou-se o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação, as decisões eram tomadas de forma centralizada nos órgãos federais. Tudo isso embasado no que o próprio movimento estudantil havia idealizado anteriormente.

O movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p.9).

Este Grupo de Trabalho foi criado pelo Decreto nº 62.937 de 1968, e incumbido de dar respostas para amenizar a crise da universidade, que sensibilizou diversos setores da sociedade e exigia do governo ações eficazes que enfrentassem o problema. Tinha, portanto, como objetivo “(...) estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 15).

Os professores lutavam para que na graduação existissem elementos compatíveis com a pesquisa e que os processos de ensino superassem a mera transmissão de conteúdo. Contudo, isso foi desencorajado pela Lei 5.540/1968, que situava a sistematização da pesquisa na Pós-graduação, deixando à Graduação apenas funções profissionalizantes:

No período da ditadura militar há uma estagnação do citado processo crítico no que concerne à formação na Graduação, tendo os professores universitários oportunidades de aperfeiçoar-se na pesquisa de suas áreas específicas, mas sem oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes. Reforça-se todo um ambiente adequado a uma pedagogia calcada na transmissão de saberes, em um papel docente centralizador, em uma relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não-problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 153).

A capacitação docente e o estímulo à pós-graduação, vieram a partir da década de 1970, com o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD). Kuenzer e Moraes (2005, p. 1358) lecionam que “o PICD viabilizou a concessão de bolsas a professores universitários, os quais, mantendo seu salário integral, puderam dedicar-se a seus estudos pós-graduados nos principais programas de pós-graduação no país e no exterior”.

Desta forma, estabeleceu-se a centralidade da pesquisa e da formação docente na pós-graduação. Foram propostos programas de concessão de bolsas para alunos em tempo integral, a extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente e o apoio à admissão de docentes para atuar na pós-graduação nas Universidades. Esse processo resultou uma efetiva expansão e institucionalização da pós-graduação. O financiamento para pós-graduandos por meio de bolsas de estudos, aliado ao PICD, acabou por assegurar a formação de um expressivo contingente de docentes, especialmente para atuar na pós-graduação.

Contudo, essas políticas educacionais adotadas no âmbito da ditadura militar, foram motivo de críticas por parte dos educadores que começaram a se organizar em associações. Várias dessas desaprovações eram no sentido de que

Na esteira dessa “melhor qualificação” a noção de “capital humano”, então, levou para o âmbito individual os diversos problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional fazendo da Educação um “valor econômico”, equiparando capital e trabalho, em uma matemática desigual que transformava esse importante binômio humano em simples “fatores” de produção (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 13).

No que diz respeito às associações de docentes, temos de um lado a Associação Nacional de Pesquisas e Pós-graduação em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação, de cunho acadêmico-científico, que abarcavam a luta pela escola pública de qualidade e destinada para a maioria da população.

Já a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) se preocupavam com o caráter reivindicativo, englobando diversas frentes de luta, entre elas a criação de políticas públicas focadas nas reais e urgentes necessidades do ensino público, a valorização do trabalho docente e a autonomia das instituições públicas de ensino superior, e, para tanto, se utilizavam das greves que surgiram no final dos anos 1970 e cresceram nas décadas de 1980 e 1990, constituindo-se numa garantia fundamental dos trabalhadores.

Em decorrência da retenção e evasão dos alunos do 2º grau, na década de 1980 constatou-se uma gradual redução na demanda para o ensino superior. Some-se a isso o fato de que as universidades tinham dificuldade de se adequar às novas exigências do mercado. A partir dos anos 1990 o ensino superior oferecido pelo setor privado deu um salto com relação ao número de vagas ofertadas. A esse respeito:

A reestruturação da educação superior na “era” Fernando Henrique Cardoso (FHC) pautou-se, de um modo geral, pela diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos, considerados de nível superior, pela expansão acelerada de vagas, especialmente nas IES do setor privado, pelo ajustamento das IES públicas a uma perspectiva gerencialista, produtiva e mercantilizadora e pela reconfiguração e implementação de um amplo sistema de avaliação, centrado nos produtos acadêmicos, por meio de testes standardizados

que ampliaram a competição no sistema (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 20).

A nova LDB, instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, foi denominada “Lei Darcy Ribeiro”, uma homenagem póstuma ao educador e político que a idealizou. Ela reforça o direito à educação assegurado pela Constituição Federal, determina os princípios da organização da Educação Nacional e define as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Vários pesquisadores apontam a relevância dessa lei no que diz respeito à formação dos professores, já que salienta, em seus parágrafos e incisos, tópicos como ensino, aprendizagem e pesquisa (PAULA JÚNIOR, 2012).

A docência universitária, por ser profissão inerente à universidade, vem se modificando e reinventando ao longo de toda essa trajetória, sempre influenciada pelos aspectos políticos e econômicos de cada época. Necessário destacar a tomada de consciência dos professores, no sentido de entender que para além dos aspectos técnicos, as dificuldades da profissão docente universitária abrangem um caráter acadêmico e social, que exige estudo e trato peculiares.

2.2. As funções: da Universidade e da Docência Universitária

Muito se discute sobre as funções da universidade no país, contudo o grande desafio é transformá-la. Para que isso seja possível é necessário compreender sua criação, organização, funcionamento e a realidade na qual se insere, pois não se pode analisar a universidade descontextualizada da realidade social. “O ponto de partida para qualquer discussão sobre universidade não poderá ser, portanto, “o fenômeno universitário” analisado fora de uma realidade concreta, mas como parte de uma totalidade, de um processo social amplo, de uma problemática mais geral do país” (FÁVERO, 2006, p.18-19).

Uma vantagem da universidade é a capacidade de resistir às mudanças e assegurar sua unidade, em contrapartida, também consegue ser flexível e se adaptar às transformações sociais que vão surgindo. Nesse contexto, Volpato (2011) ressalta a importância da universidade, pontuando características inerentes a tais organizações:

Das instituições sociais laicas no mundo ocidental, a universidade, sem dúvida, é a mais contínua e duradoura. Se sobreviveu durante nove séculos como uma instituição macrossocial imprescindível, é, sobretudo, devido à sua grande capacidade de preservar sua forma de organização estrutural e, ao mesmo tempo, se renovar continuamente, sem, entretanto, descaracterizar sua natureza ou deixar de se preocupar com seus princípios essenciais (VOLPATO, 2011, p. 679).

No Brasil, apesar de terem sido criadas para servir como um bem cultural visando atender as minorias da elite, hoje é pacífico que para além de produzir e disseminar o conhecimento e ser espaço de investigação científica, devem ser centros de novas ideias, de movimentos literários, de debates e discussões sociais e culturais.

Neste sentido, a universidade é convocada a ser o palco de discussões sobre a sociedade, mas não em termos puramente teóricos, abstratos. Deve ser o espaço em que se desenvolve um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para solução dos problemas. Não resta dúvida de que essas tarefas constituem um aprendizado difícil e por vezes exaustivo, mas necessário (FÁVERO, 2006, p.19).

Para ilustrar, temos que a Universidade de São Paulo (USP), instituída no ano de 1934, surge com as seguintes finalidades:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (ART. 2º, DECRETO Nº 6.283 DE 1934).

Souza (2016, p.128) respaldada pelos escritos de Goergen, 1998, explana que “as IES precisam debater sobre sua própria função social, compreendendo a necessidade de encontrar um novo equilíbrio entre a formação técnica/profissional e a formação humanista/cultural, o que implica ampliar as ações acadêmicas para além da prestação de serviços ao mercado”.

Além de formar especialistas aptos a suprir as demandas do mercado de trabalho em suas áreas específicas, espera-se também que na universidade se formem sujeitos éticos, envolvidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva

(FORGRAD, 1999). Estas inovações ocorrem tanto na concepção, como no papel social da universidade. Nas palavras de Zabalza (2004):

[...] de um lugar reservado a uns poucos privilegiados tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma - missão - que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um - serviço - que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade à qual pertence. [...] tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e decisões políticas (ZABALZA, 2004, p. 25).

A Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta em seu artigo 43 a finalidade da educação superior que engloba ensino, pesquisa e extensão; e no artigo 52 a LDB normatiza o ensino superior, determinando que:

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

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

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

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (ART. 52, LEI Nº 9.394 DE 1996).

Nestes artigos estão presentes os três grandes objetivos da universidade, que deve sempre buscar a verdade incondicional, apesar das transições pelas quais a sociedade passa ao longo dos tempos, Volpato (2011) assim os especifica:

a investigação, seu principal objetivo, porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente; a cultura, disponível para a educação do homem no seu todo, já que o âmbito da verdade é muito maior do que o da ciência; e, por último, a verdade que deve ser preservada – é por isso que a universidade ensina, e mesmo o ensino voltado às aptidões profissionais deve estar orientado para a formação integral do indivíduo (VOLPATO, 2011, p. 680).

Quando da inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, Anísio Teixeira, em discurso então proferido, salienta que:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. (TEIXEIRA, 1998, p. 35)

Com essa manifestação, Teixeira (1998) nos leva a refletir sobre a autonomia universitária. Ora, se uma das características da universidade é a de ser um lócus de investigação e de produção do conhecimento, é preciso que haja liberdade para que isso aconteça, é preciso que se garanta autonomia didático-científica, administrativa com relação à organização e funcionamento de seus serviços, patrimônio, pessoal, finanças e demais atos inerentes à sua finalidade.

Neste sentido, Chaui (2003) evidencia que este espaço público deve ser autônomo, ter liberdade para decidir sobre suas políticas acadêmicas, administrativas, financeiras e patrimoniais. Leher (2003) concorda com essa concepção quando advoga que essa autonomia de produção de conhecimento assegura independência contra as ingerências do governo e demais entidades que visam interesses particulares, e, principalmente econômicos.

Ainda, Volpato (2011, p. 695) corrobora esse entendimento, quando assevera que, o que a universidade não pode fazer “é abrir mão de sua autonomia institucional e da liberdade acadêmica, que são condições essenciais da sua natureza”.

Pimenta e Almeida (2014) resumem a finalidade da universidade, com a qual corroboremos:

Instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta (PIMENTA; ALMEIDA, 2014, p. 8).

As autoras enfatizam o tripé da universidade que se assenta sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, uma instituição comprometida com as constantes modificações

do mundo moderno. Severino (2009) complementa o conceito, destacando sua função na sociedade

Uma universidade que seja comprometida com a produção do conhecimento através da prática da pesquisa, poderá desenvolver, com êxito, sua tarefa pedagógica de ensino e sua tarefa social de extensão, tornando-se centro energético de transformação da sociedade, contribuindo para a construção da democracia e da cidadania, mediante a consolidação de uma nova consciência social (SEVERINO, 2009, p.253).

Por ser a universidade uma instituição social inacabada, o ideal é que busque conciliar a formação para o exercício profissional e a preparação para a cidadania. Assim, os cidadãos conseguirão harmonizar a satisfação de seus direitos e o cumprimento de seus deveres; e a universidade conseguirá desempenhar seu papel social que se ressignifica continuamente, com base nos condicionantes culturais, políticos e econômicos de cada tempo.

Araújo (2004) desvenda a etimologia da palavra docência, explicando que a expressão tem sua origem no latim *docere*, que significa instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Em essência, o termo refere-se a “ensinar”.

Veiga (2006) ensina que, formalmente, docência é o trabalho dos professores, que não se resume a ministrar aulas. É um conjunto de atribuições multifacetadas e de grande responsabilidade, que engloba formar cidadãos críticos para viver em sociedade. Nas palavras da autora: “As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho” (VEIGA, 2006. p. 85-86).

Corroborando esse entendimento, Volpato (2011) reforça:

É bom lembrar que a grande e principal missão do professor continua e continuará sendo a de formar, e essa é sempre uma tarefa muito complexa, completa e que extrapola a ideia de transmissão de um punhado de informações e de desenvolvimento de competências e de habilidades técnicas (VOLPATO, 2011, p. 697).

Por sua vez a LDB em seu artigo 13, dispõe que:

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

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (ART. 13, DA LEI 9.394 DE 1996).

Para além do que determina a LDB, podemos elencar várias outras atribuições, afora propriamente o ensino, que com o passar dos anos foram se agregando ao trabalho do docente universitário: a pesquisa, a administração em diversos setores da instituição, a extensão, a orientação de trabalhos acadêmicos, a busca de financiamento, a negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, as assessorias, a participação como especialistas em diversas instâncias científicas, a representação da universidade onde for exigido, e ainda, a criação e manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições.

Resta evidenciada a alta carga de incumbências acerca da profissão do docente universitário, que marca a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, Veiga (2006) reforça que:

A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. Não se trata de pensar na extensão como diluição de ações, para uso externo, daquilo que a universidade produzir de bom. O conhecimento científico gerado pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão (VEIGA, 2006. p. 87).

A autora ressalta neste ponto a importância do trabalho que a universidade devolve à sociedade, ou seja, a retribuição do investimento que recebe da coletividade, cumprindo seu papel de disseminar e tornar útil todo o conhecimento e pesquisa ali gerados, de uma forma aplicada e que sejam compatíveis com as reais necessidades da comunidade, no intuito de colaborar para a solução dos problemas sociais.

Com base nos ensinamentos de Veiga (2006), evidenciamos ainda outras funções da docência universitária no que diz respeito a inovação. A inovação acontece quando o professor é capaz de romper com a forma conservadora de ensinar e avaliar; quando consegue reconfigurar saberes superando dicotomias entre teoria e prática; conhecimento científico e senso comum; quando enxerga novas alternativas teórico-metodológicas; e ainda, quando se baseia na dimensão estética, do novo, da criatividade. Tudo isso acarreta o esgotamento docente, é sabido que a produtividade é um dos principais desafios da docência universitária na atualidade. O professor está cada dia mais envolvido num processo de intensificação do trabalho, o que prejudica espaços particulares de convívio social:

Todos reconhecem que os sábados, domingos e feriados são os melhores dias para produção intelectual, submetendo a si próprios e às suas famílias a um processo estressante de corrida acadêmica, à procura do troféu da produtividade (CUNHA, 2005, p.88).

Em decorrência da exigência de produtividade, resta intensificado o individualismo, o professor não consegue enxergar espaços de troca com seus pares, o que acarreta o isolamento docente. Na análise de Cunha (2005, p.88), a relação antes estabelecida entre professores e alunos no processo de produção está cada vez mais se fortalecendo, uma vez que “O docente é valorizado pelo que produz individualmente ou com seus orientandos [...] Em muitas ocasiões, o que se estabelece é apenas a relação do professor com seus próprios livros e/ou computador”.

Cunha (2005) critica esse individualismo, bem como o isolamento docente, pois no entendimento da autora, todo e qualquer projeto de mudança no ensino superior depende de um trabalho coletivo:

Requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação; um professor que transgrida as fronteiras de sua disciplina, que interprete a cultura e que reconheça o contexto em que se dá seu ensino e no qual sua produção acontece (CUNHA, 2005, p.91).

Nessa lógica compreende-se que o coletivo na educação é de extrema relevância, é na coletividade que surge a criatividade. Apesar disso, o ensino é comumente taxado como uma profissão solitária, há uma tendência do professor vincular suas atividades à

produção intelectual e ao atendimento de alunos, deixando de lado atividades de afiliação, grupos, engajamento social, e momentos de confraternização.

Não se pode enfrentar esse tipo de mal-estar docente como um fenômeno da modernidade. Um ponto primordial a se pensar, é o fato de que as políticas públicas de avaliação de desempenho do trabalho do docente universitário, acabam por interferir no cotidiano dos professores, causando prejuízos no sentido de fortalecer o isolamento em detrimento do trabalho coletivo. O isolamento social e a falta de senso de comunidade, geralmente tornam os professores mais vulneráveis, é preciso fortalecer o entendimento de que são saudáveis as trocas com os colegas e as formas de ensinar com base no estabelecimento de relações.

O trabalho desenvolvido por meio da docência universitária, com todas as suas complexidades e vicissitudes, visa criar possibilidades para que os alunos formulem suas próprias opiniões com criticidade frente as mais diversas realidades sociais, contribuindo dessa forma para que haja efetivo avanço científico, tecnológico e cultural. O professor está sempre comprometido com a construção de uma sociedade mais digna, justa e equânime.

2.3. Políticas Públicas para a Universidade e para a Profissão Docente Universitária

As políticas públicas permeiam a universidade e as profissões em nosso país desde os primórdios de suas constituições. Para analisar estas questões é necessário fazê-lo à luz de suas regulamentações e legislações. Desde a década de 1970 começaram a emergir opiniões no sentido de que nem sempre o desenvolvimento econômico gera desenvolvimento social. São necessárias mais do que políticas econômicas, são essenciais políticas redistributivas que visem garantir a isonomia da população.

As políticas públicas são medidas voltadas para a reprodução econômica e social dos indivíduos ou da coletividade. Elas concernem as agências do governo e os governados. As políticas públicas resultam de determinações estruturais que regulam o processo social e se expressam em medidas de educação, saúde, previdência, assistência, emprego, habitação, renda, etc. Elas podem também ser implementadas para dar cobertura a situações conjunturais, assumindo um caráter provisório e emergencial (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 253).

Para Muller e Surel (2002, p. 19) política pública é “tudo o que o governo decide fazer ou não fazer”. Salientam o “[...] fato de que uma política governamental compreende elementos de decisão ou de alocação de recursos de natureza mais ou menos autoritária ou coercitiva”. Dessa forma pode-se vislumbrar o Estado como detentor do poder de definição acerca das políticas públicas, que podem ser destinadas à coletividade ou para solucionar questões transitórias.

As políticas públicas podem ser universais, ou seja, voltadas para todos os cidadãos, ou seletivas (segmentadas/pontuais), voltadas para determinados grupos sociais. O Estado é a instância fundamental de implementação e regulação das políticas públicas, ao assumir o papel de mediador entre os diversos atores presentes no processo histórico-social (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 253).

Nesse sentido, Azevedo (2004) ensina que as políticas públicas constituem o “Estado em ação”, elas têm a função de dar visibilidade e materialidade ao Estado. Ainda ressalta que o advento de uma política pública para solucionar determinada matéria [...]” constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo atuação do Estado” (AZEVEDO ,2004, p.61).

Nessa mesma vertente,

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2012, p.2).

Os problemas públicos geralmente são levantados/questionados por movimentos sociais, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), iniciativa privada, entre outros. A partir daí, compete aos atores político-estatais externar ou não interesse em solucionar a questão, fazendo com o que o problema entre na lista de prioridades, denominada como agenda das políticas públicas.

Já as políticas públicas educacionais tem sido objeto de constantes debates desde a segunda metade do século XX. Não se restringem a elas discussões apenas sobre pedagogia ou didática. Para que se possa problematizar esse campo conceitual é necessária a análise de aspectos mais amplos, como os circunscritos às áreas econômicas e sociais. Nesse sentido, a UNESCO (1999) considerou a educação um dos mais importantes desafios da humanidade no século XXI.

Para Fidalgo e Machado (2000) as políticas públicas educacionais são o:

Conjunto de princípios, definições e decisões sobre as formas e condições pelas quais a educação, enquanto um bem individual e social, deve ser distribuída aos diversos setores da sociedade, em face das prescrições estabelecidas nas leis educacionais, das necessidades de reprodução da força de trabalho e das demandas sociais. Através de política educacional são estabelecidos: as formas de expansão do atendimento educacional, as condições para o acesso e a permanência dos educandos na escola, o padrão de qualidade a ser conferido aos serviços educacionais, os princípios da gestão das instituições educacionais e do conhecimento escolar, o currículo e as condições das relações pedagógicas (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 251).

Nesta perspectiva, verifica-se que as políticas educacionais devem ser amplas e abarcar várias vertentes relativas a esse campo, para que possam ser realmente efetivas, atendendo as necessidades da coletividade.

Ela significa avanços em relação aos padrões tradicionalmente adotados de elaboração e implementação de políticas sociais, no sentido de tomar em consideração os interesses públicos e coletivos, de combater o clientelismo, o autoritarismo e o corporativismo, de propiciar a participação ativa de todos os interessados, de desburocratização dos órgãos normativos e de implementação, de florescimento e fortalecimento do debate pedagógico, especialmente com relação à redefinição da função social da escola e da educação (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 251).

Em 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nessa mesma época foi criado o Conselho Nacional de Educação, que veio para substituir o extinto Conselho Federal de Educação que perdurou entre os anos 1961 a 1994.

O eixo norteador das políticas públicas para o Ensino Superior no Brasil perpassa, inevitavelmente, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE foi idealizado com fundamento nos princípios da Declaração Mundial sobre a Educação Superior, que declara, no seu preâmbulo, que:

[...] sem uma educação superior adequada e instituições de pesquisa que formem massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável; e, em particular, os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo não poderão reproduzir o hiato que os separa dos países desenvolvidos industrializados (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p.16).

As Instituições de Ensino Superior (IES) constituem-se como espaços privilegiados para a reflexão; resistência crítica, cultural e política; produção, sistematização e socialização do conhecimento e preparação dos estudantes para cidadania e atuação no mercado de trabalho. No entendimento de Leher (2003) é a única instituição com capacidade de pressupor futuros problemas que podem vir a ocorrer na sociedade e revelar possíveis conflitos impelidos por interesses particulares. Neste contexto Volpato (2011, p. 678) elucida que

[...] a universidade é uma instituição social não acabada, que continua sendo ressignificada em cada tempo e contexto, tendo em vista os atores sociais, as bases epistemológicas e os condicionantes culturais, políticos e econômicos que a produzem.

De extrema relevância a problematização acerca da “mercantilização” do ensino superior no Brasil. A partir da década de 1990, especialmente com a Reforma do Estado em 1995, houve um considerável aumento das faculdades particulares, facilitando o acesso a esse nível de ensino. Pois, conforme explica Volpato (2011, p. 691) “As universidades, além do ensino, devem atuar na pesquisa e extensão. Essa condição não é exigida para os centros universitários e faculdades isoladas, que podem centrar seus esforços nas atividades de ensino”. Dessa forma o ensino superior passou a ser classificado como um serviço não exclusivo do Estado.

A educação vem sendo tratada com importância secundária e com viés extremamente mercadológico. A obrigação do Estado está sendo passada para o setor privado, que investe milhões em um processo de concentração de capital no setor educacional, fomentando a exploração desse interessante nicho de mercado.

Isto posto, vislumbram-se manobras que visam a privatização da educação. A expansão do ensino superior por meio da UAB, FIES, PROUNI e REUNI entre outros, consubstancia-se em estratégias privatizantes. A mercantilização da educação brasileira acompanha uma tendência geral da economia capitalista, sendo ainda, um vasto mercado não totalmente explorado pelo capital.

Para explicar essa situação Gisi (2004, p.48), recorre às lições de Gómez (2000) e Bourdieu (2001). Para a autora, as políticas econômicas

[...] buscam minimizar a atuação do Estado no tocante às políticas sociais, convertendo bens públicos como educação [...] em bens

comerciais e os usuários em clientes, renunciando a seu poder de fazer a desigualdade recuar [...] transformando a educação em serviço, obrigando a todos abrirem seus mercados educacionais à competição internacional, tirando dos Estados nacionais a prerrogativa de conferir os diplomas, credenciar instituições etc.

O governo, por meio de programas, projetos e políticas, injetou milhões nos últimos anos nas instituições de ensino superior privadas, sendo que estas não possuem compromisso com a pesquisa, onde os cursos têm duração reduzida e que simplesmente preparam o indivíduo para atuar como técnico no mercado de trabalho.

Várias políticas públicas para o ensino superior foram implementadas pelo governo brasileiro no decorrer dos últimos anos. Listamos a seguir, as mais relevantes, no entendimento das autoras.

Quadro 1 - Políticas/Projetos/Programas para a Educação Superior no Brasil

POLÍTICA/PROJETO /PROGRAMA	OBJETIVOS	ANO
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior	Financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas.	1999
Lei de Inovação Tecnológica (Lei 10.973/2004)	Estimular parcerias entre as instituições de ensino superior e pesquisa e o setor produtivo brasileiro.	2004
PROUNI – Programa Universidade para Todos	Colaborar para a democratização do acesso à educação superior no Brasil	2005
UAB – Universidade Aberta do Brasil	Fomentar a política de educação superior à distância no Brasil.	2005
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	Incentivar as universidades públicas a retomarem seu papel na contribuição do desenvolvimento econômico e social do país.	2007
PNE – Plano Nacional de Educação	Determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.	2014

Fonte: Autoria própria

Todas essas políticas, projetos e programas têm sido considerados por vários autores como reformas neoliberais que atendem a pressupostos e exigências de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) com interesses especialmente capitalistas. Isto porque, políticas educacionais, conforme Volpato (2011,

p. 688) “[...] procuram traduzir as demandas postas pela lógica do capital, respondendo às exigências emanadas dos organismos internacionais”.

Esse neoliberalismo pelo qual a educação vem sendo influenciada, propõe que os poderes públicos devem dividir/transferir sua responsabilidade acerca desse campo com o setor privado. Souza (2016) alicerçada em Ahlert, 2003, ensina que:

Dessa maneira, a educação passou a ter um papel estratégico para o projeto neoliberal. Os governos liberais passaram a intervir no sistema educacional juntamente com as empresas privadas, direcionando a formação para atender aos objetivos unicamente do mercado, preparando pessoas para o local de trabalho, com uma visão meramente tecnológica e fragmentada. A educação também foi usada para a difusão do liberalismo como a única maneira de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado, atacando o gigantismo do Estado e sua incompetência em conduzir a produção e a sociedade (SOUZA, 2016, p. 125).

Nesse sentido, tem-se que o ensino superior, que vem passando por esse processo de mercantilização, assiste, através das universidades a uma porção específica da população em detrimento de outra bem mais numerosa. Nessa lógica Buarque (2003) ilustra que:

O modelo civilizatório excludente fez com que os profissionais formados pelas universidades passassem a servir quase que exclusivamente a um dos lados da sociedade: o lado dos incluídos nos benefícios sociais. Os cursos oferecidos nas universidades pouco têm a ver com os interesses das grandes massas. Os cursos de Economia buscam maneiras de aumentar a riqueza e, em raros casos, estudam a superação da pobreza. Os cursos de Medicina estão mais interessados em não deixar que os ricos morram ou envelheçam do que em evitar a mortalidade infantil. Os arquitetos se preocupam em construir mansões e edifícios para os ricos, e quase nunca pensam em soluções para os problemas habitacionais dos pobres. Os cursos de Nutrição dão mais ênfase a emagrecer os ricos do que a engordar os pobres (BUARQUE, 2003, p. 13).

Assim sendo, o ensino Superior vem cedendo espaço para profissionais cada vez mais competitivos, individualistas e mercantilizados. Nos curso de Direito estes aspectos individualistas se tornam cada dia mais evidentes tornando-se necessária uma formação que visa o aprimoramento para cidadãos éticos e comprometidos com o bem social geral. Na seção seguinte iremos retratar com mais clareza sobre as questões que envolvem o docente do curso de Direito e os aspectos inerentes a sua formação.

3. O DOCENTE UNIVERSITÁRIO NOS CURSOS DE DIREITO

3.1 - O início da docência nos Cursos de Direito no país

Os primeiros professores dos Cursos de Direito no Brasil trabalharam nas chamadas Academias de Direito, instaladas em Olinda, posteriormente transferidas para Recife; e, em São Paulo, sendo estes os núcleos iniciais dos hoje numerosíssimos cursos de Direito no país. A maioria desses docentes vinham de Portugal, o que dificultava a autonomia intelectual. Neste período “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” (MASETTO,1998, p. 11).

Em Olinda a estrutura do curso era uma cópia do ensino jurídico de Coimbra, até mesmo os hábitos dos frequentadores, com relação às vestimentas e comportamento eram os mesmos. Essa fase foi marcada pela falta de profissionais capacitados, nítida influência da igreja e problemas estruturais, visto que muitos alunos e professores residiam em Recife, o que dificultava a assiduidade. A transição para Recife trouxe uma produção mais inovadora e intelectuais engajados com os problemas do país.

O pensamento que dominava a Faculdade de Direito do Recife era o darwinismo naturalista e social, contrapondo de forma dicotômica o antigo empirismo do direito divino. Aspirava-se uma nova visão laica do mundo, em que tudo cedia lugar às leis naturais, reduzindo tudo a mera categoria da ciência. Era deixado de lado o positivismo francês em preferência ao evolucionismo, naturalismo e determinismo científico-biológico.

Em 1891 começou circular a primeira Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife (RAFDR), de responsabilidade do corpo docente, cujo objetivo era incitar a produção científica no país. Os artigos elaborados pelos professores tinham cunho político, dedicados especialmente à política nacional e social. A intenção era criar um novo Direito Penal, no qual o crime não tinha tanta importância, o que importava era a figura do criminoso. Mas isso logo caiu por terra e o teor das publicações sofreu uma grande modificação. Iniciou-se um tempo de desaprovação da antropologia criminal e suas formulações determinísticas. A higiene, a saúde e a educação passaram a ter mais importância nas publicações (CUNHA, 2007).

Concomitantemente, a Faculdade de Direito de São Paulo instalava-se na capital. Esta escola contava com professores autodidatas, a preocupação não era

exclusivamente com a cultura jurídica, eram realizadas produções em jornalismo, política, literatura e outros. A primeira revista acadêmica oficial surgiu como uma tarefa a mais para os docentes, tinha objetivos não muito atrativos, voltados ao bom andamento interno da instituição, era uma publicação interna da faculdade, e não um intercâmbio intelectual entre esta e outras instituições (CUNHA, 2007).

Restam daqueles anos constatações básicas. Do Recife vinham as grandes teorias do direito, os novos modelos jurídicos, lá formaram-se grandes doutrinadores e homens da ciência jurídica; enquanto que de São Paulo vinha a prática que conduzia a novas leis e regramentos, por lá formaram-se os maiores políticos e burocratas da época. Isso porque, a finalidade maior dos cursos jurídicos, era ofertar conhecimento para que pudessem ser preenchidos os quadros das carreiras nos poderes Executivo, Legislativo e principalmente no Judiciário.

Convém, portanto, de início, observar que a instalação dos cursos jurídicos no Brasil, em 11 de agosto de 1827, logo após a Proclamação da Independência, dentro do processo de emancipação política do país, deu-se como parte das exigências culturais e ideológicas de um Estado Nacional em formação. Assim é que os novos bacharéis, oriundos das classes dominantes (latifúndios e comércio), não mais precisariam transpor o oceano para frequentar as universidades da Europa, em Roma, Bolonha, Paris, Montpellier e preferencialmente na vetusta Universidade de Coimbra. Tais quadros passaram a formar-se agora em território brasileiro com a finalidade de assumirem os postos de comando na estrutura burocrático-administrativa e jurídico-política do Estado. Procurava-se estabelecer, assim, a formação de uma elite intelectual brasileira capaz de guiar a nação jurídica e politicamente (MACHADO, 1999, p. 77-78).

O ensino pautava-se no positivismo da ciência do Direito e de seu método lógico-formal. Objetivava atender as prioridades burocráticas do Estado, os estudantes não preocupavam em formarem-se como operadores do direito, mas apresentavam-se como grandes políticos e burocratas do Estado. Dessa forma a cultura jurídica nacional teve sua formação alicerçada no normativismo “modo de abordar o Direito como sendo restrito às leis em sua interpretação majoritária, sem interligá-las a outras áreas do conhecimento nem mesmo aos princípios gerais do próprio Direito” (COUTINHO, 2002, p.3).

3.2 - A legislação sobre os Cursos de Direito brasileiros

Segundo os escritos de Bastos (2000), em 1827 a lei que criou os cursos de direito, assegurava que essa formação ocorreria no prazo de cinco anos, os que fossem aprovados teriam o grau de bacharel. Existiria ainda um grau de doutor para os que se habilitassem e tivessem os requisitos exigidos pelo Estatuto, estes então, poderiam ser escolhidos para “lentes”, que poderiam atuar como professores.

Os lentes segundo Rodrigues (1988, p. 18) “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”. Em outras palavras, eram professores autoritários que detinham saberes incontestáveis, trabalhavam se espelhando no modelo docente da Universidade de Coimbra. Eram pessoas de difícil acesso, egocêntricos e não valorizavam conhecimentos alheios.

Em 1911 a Lei ° 8659 (Lei Rivadávia Corrêa) fortaleceu a livre-docência e não trouxe nenhuma novidade a respeito da formação dos docentes. Por sua vez o decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que ficou conhecido como Reforma Carlos Maximiliano, redefiniu a carreira docente, criando a figura do professor catedrático, mas também silenciou sobre a formação dos docentes.

A reforma educacional denominada “Reforma Francisco Campos”, em 1931, manteve a cátedra, e isso, teria causado dificuldades na criação de uma carreira docente e preservado o autoritarismo do professor catedrático (Fávero, 2000, p. 48-49). Para ocupar essa posição, passou-se a se exigir do professor, além da realização de novas provas, o tempo mínimo de dez anos de exercício no cargo, só assim o docente passaria a ser um catedrático vitalício.

A falta de políticas de formação de mestres, doutores e livres-docentes para atender o mercado da educação jurídica, fez com que surgisse uma inquietação no sentido de dificultar a expansão dos cursos de direito no Brasil. Os Pareceres do CFE de nº 977/1965 e nº 269/1967, traziam em seu bojo tal preocupação.

De certa forma, os programas de pós-graduação foram implantados para suprir a curto e médio prazo as exigências e demandas da universidade, sem que se resguardasse por prazo expressivo de tempo a livre-docência como mecanismo cautelar. A natureza elitizada destes cursos (pós-graduação *stricto sensu*), os altos investimentos técnicos e de formação docente, em que pese os ingentes e irreparáveis esforços

da CAPES e do CNPq e a ausência de iniciativas próprias na área privada, não permitiram que se alcançassem as exigências e necessidades, especialmente das faculdades de Direito (BASTOS, 2000, p. 317).

Nos primórdios dos cursos de direito no Brasil não se tinha a preocupação com a formação do quadro docente:

Em nenhum momento de nossa história imperial se incentivou ou viabilizou qualquer política para a formação de magistério jurídico, deixando que o pessoal docente, nem sempre formado em Direito, se confundisse com os Advogados e militantes da advocacia e, principalmente, da política e parlamentares, o que é, aliás, uma das características de parlamentares do Império, principalmente aqueles das províncias de São Paulo e Recife. Era frequente as escolas admitirem lentes nem sempre concursados e que as administrações estivessem sempre subservientes às pressões das autoridades administrativas (BASTOS, 2000, p. 57).

3.3 - Críticas ao modo de ensinar o direito no Brasil

Para Martinez (2009) desde o início, a educação jurídica no Brasil vem sendo transmitida com base no modelo tradicional, repetem-se práticas docentes seculares. São utilizadas concepções doutrinárias de autores consagrados na literatura jurídica, o saber é pronto e acabado, não permitindo qualquer tipo de discussão crítica. O fato de estar na norma e ter sido colocado por alguma autoridade, já faz com que o assunto seja pacífico. Behrens (2007, p. 63) reforça que a “escola por advir de uma sociedade assentada na reprodução do conhecimento, os alunos têm aceitado uma atuação do professor sedimentada no escute, leia, decore e repita.”

Neste contexto, várias críticas se assentavam sobre o ensino jurídico no país. Conforme entendimento de Nunes (2009, p. 5), “o modelo estabelecido nas faculdades de Direito é arbitrário e sem nenhum sentido científico nem pedagógico”. Esse arquétipo foi definido há décadas sem remodelamento, funciona como um “pacote” pronto e acabado, ineficaz no sentido de se fazer ciência e ensinar a conhecer.

Na mesma direção, Ribeiro Junior (2001, p. 22) ensina que “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”. Segundo Furtado (2006, p. 1) é preciso dar atenção à formação

do professor dos cursos jurídicos, tendo em vista que sobre ele recai “parte significativa da tríplice responsabilidade social”, ou seja, o professor deve “contribuir para o desenvolvimento pessoal, para a qualificação profissional, e para o preparo para o exercício da cidadania, do graduando em Direito”.

Por esse ângulo, Santos (2011) ensina que a ciência jurídica se fechou com relação a outras ciências, isso poderia ter acontecido devido a um formalismo exagerado que culminou na criação de uma autoimagem e supervalorização de nomes consagrados no meio jurídico. Isso daria espaço para uma personificação de ideologias que dificultaria o processo de construção do conhecimento e a análise crítica da realidade.

Na visão de Furtado (2006, p. 8) com o decorrer do tempo o professor de Direito desenvolveu uma imagem que reflete muito bem o próprio ensino jurídico. “Preso aos ideais liberais, cultivava um positivismo exacerbado, que o deixa insensível aos conflitos e às exigências desses tempos de globalização. Atua, como docente, deslocado no tempo e preso a uma concepção de mundo já superada”.

Neste sentido é possível inferir que no ensino jurídico a lei é entendida como a fonte primária do Direito. A obediência irrestrita às normas tornou essa ciência engessada, o que impede que se alcance uma das finalidades do ensino superior, qual seja, sua potencialidade transformadora. Isso porque, de certa forma, houve uma ruptura na complexidade da ciência do Direito, quando ocorre a fragmentação dos conhecimentos e especialização dos saberes acadêmicos, evidenciado nas dicotomias das disciplinas: direito civil e penal, público e privado.

Pôrto (2003) explica as características da ciência jurídica afirmando 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 (PÔRTO, 2003, p. 30).

Com relação a descontextualização André Luiz Lopes dos Santos¹ reafirma esses aspectos dizendo que: “A descontextualização do Direito se refere à aceitação do ordenamento jurídico como fonte única de produção de normas, negando, desse modo, o pluralismo jurídico [...] (LOPES, 2002, p.40). Com relação ao dogmatismo Tércio Sam paio Ferraz Junior² também retrata com clareza esse dogma quando cita a respeito dos manuais de direito: “Manuais de direito no Brasil são em regra, dogmáticos e de baixa densidade em matéria de problematização científica. Na maioria são meramente classificatórios [...] (FERRAZ, 1996, p. 284). Lopes (2002, p. 41) também afirma as mesmas questões quando tange a unidisciplinariedade do ensino jurídico pois “[...] à fragmentação do conhecimento jurídico, ou seja, ao serem encaradas como ciência autônoma, as Ciências Jurídicas não se comunicam com outras áreas do conhecimento [...]”.

Bittar (2006, p. 157) também elenca vários desses problemas, que segundo ele geram uma crise metodológica no ensino do direito, entre elas: falta de didática no ensino; 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; deficiente preparo psicológico no trato com os alunos; insatisfatória visão do Direito como sistema; desconhecimento da legislação que rege o setor; pouco compromisso educacional; distante compreensão da lógica educacional e escasso preparo metodológico.

Ainda, Rodrigues (1988) em seu trabalho elenca aspectos das escolas de Direito, que apontam disfunções que acontecem nessas instituições, nas palavras do autor:

[...] o saber é transmitido, em regra, por profissionais que não são educadores;

[...] 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;

¹ SANTOS, A. L. L. dos. Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional. São Paulo: Edicamp, 2002. p. 54.

² FERRAZ JR, T. S. OAB: Ensino Jurídico. In: OAB Ensino Jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 284.

[...] 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;

[...] 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; [...] 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;

[...] o professor deve ser um transgressor total do saber acadêmico. Para que serve um professor, se não pode destruir o saber institucionalizado?

[...] o professor sedutor incita à constituição de um imaginário que procure autonomia;

[...] 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 e

[...] hoje a docência se pratica, na maioria dos casos, como um ato de alienação do aluno. Há demasiadas exigências e solenidades. É uma espécie de didática angustiada” (RODRIGUES, 1988, p.77-83).

Em consonância com estes aspectos citados, Jacques Delors (2001) ensina à respeito dos quatro pilares da educação quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. No aprender a conhecer, combina-se a cultura de modo geral com a possibilidade de trabalho de um número pequeno de situações. Este fato junta-se às questões da aprendizagem adquirida ao longo da vida. No que tange ao aprender a fazer, tem relação com o fato de adquirir habilidades e competências que permitem enfrentar as situações em equipe. No aprender a viver juntos, tem relação com empatia e com relações intrapessoais que fazem com que os indivíduos saibam a ajudar o próximo. E por último, o aprender a ser, que cita sobre o aprimoramento da autonomia individual tendo como parte as responsabilidades pessoais.

Com base em todos os aspectos anteriormente elencados, acredita-se que os cursos de direito no país passaram por um colapso, em grande parte atribuído à forma de ensinar e conseqüentemente aos professores.

A crise do Ensino Jurídico brasileiro é um fato e vem se arrastando desde há muito tempo. As discussões que surgem e se avolumam abordam os mais variados aspectos desta crise. Não se consegue superar os problemas básicos e muitos já estão preocupados também com os desafios que afligem o Ensino Jurídico na chamada pós-modernidade. Em meio a esta crise emergem dois problemas que precisam ser superados, até porque se acham entrelaçados e

interdependentes: a questão da formação docente e a baixa qualidade do ensino ministrado. Infelizmente, a primeira não tem ocupado o mesmo espaço de preocupação que a segunda (FURTADO, 2006, p.11).

As ponderações do autor, referem-se sobretudo, à apreensão quanto a formação dos professores de direito, pois, no seu entendimento, é dada maior atenção à melhoria do ensino, sem, contudo, investir na formação daquele que ministra tais ensinamentos. A desqualificação do docente jurídico, no que tange, especialmente aos saberes pedagógicos, o que impacta diretamente na baixa qualidade do ensino ministrado, é fator preocupante. Ademais, conforme já dito anteriormente, o ensino do direito tem sido pautado no positivismo, dogmatismo e extremo apego à legislação, o que torna a educação jurídica muito distante das reais necessidades do mundo globalizado.

Ainda que Luengo (2009, p. 4430) insista que “o problema não se resume em depositar toda a culpa aos professores. As eventuais falhas havidas são frutos de todo um sistema e não apenas duma categoria específica”. Resta demonstrado, que uma parte considerável dos problemas encontrados no ensino jurídico recai sobre os docentes da área, principalmente no que diz respeito a deficiente capacitação para o exercício do magistério.

3.4 - A expansão do ensino jurídico brasileiro

Acontece que nos últimos anos a docência universitária vem passando por um momento de transição. Aspectos antes irrelevantes, agora tem sido amplamente discutidos, visando a melhoria da qualidade do ensino superior. A educação jurídica tinha como padrão o professor-bacharel que não possuía formação pedagógica, dedicava-se parcialmente à docência, entendia que ensinar significava dominar o conteúdo, ser um exímio comunicador/orador e desvendar as normas contidas nos códigos para seus alunos. Contudo, nas palavras de Furtado (2006, p. 10) felizmente esse “mero retransmissor das ideias alheias, que agia ou continua a agir como se fosse alto-sacerdote das verdades contidas nos Códigos, reproduzindo uma visão do mundo nos moldes dos séculos XVIII e XIX”, terá que desaparecer.

Por vivermos em uma sociedade em contínua transformação, calcada em informações imediatas e com aspectos extremamente tecnológicos, tornou-se vital se adequar às novas realidades. “Neste arrastão de mudanças, as Faculdades de Direito se obrigam a transpor seus muros conservadores e a buscarem uma realização de seus

propósitos junto à comunidade, preocupando-se, inclusive, com a cidadania de seus alunos” (FURTADO, 2006, p. 3).

Com essa atualização no modo docente, dá-se maior valor às práticas didático-pedagógicas. O professor vocacionado cede lugar à profissionalidade docente, a relação professor-aluno torna-se mais estreita, facilitando o ensino e marcando a transição das racionalidades técnicas para as humanidades. 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”.

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).

Grande parte desses acontecimentos sucedeu devido à expansão do ensino jurídico no país, que acarretou uma considerável demanda por novos docentes que fossem detentores da titulação acadêmica exigida para o cargo (pós-graduação *stricto sensu*) e desvelassem maior dedicação à docência. Com base nos escritos de Furtado (2006, p. 3) passou-se a debater sobre os impasses que inquietam o ensino jurídico “no sentido de que este viesse a ser produzido e socializado em parâmetros científicos e verdadeiramente úteis à sociedade, possibilitando a promoção de uma educação jurídica consciente, crítica, aberta, ampla e ética”.

Com relação a essa época Konzen (2012) aponta o surgimento do que ele chama de “multidocência ou professores-táxi”. Esses “novos” docentes, que anteriormente lidavam com o magistério como uma profissão extra, começaram a se dedicar exclusivamente ao ensino superior, eles se vinculavam a várias instituições de ensino ao mesmo tempo e trabalhavam como horistas. Existiam também professores que mesmo lecionando em várias IES ainda atuavam em outras profissões da área jurídica, especialmente na advocacia, e essa última, nessa nova realidade, é que se tornou o complemento de renda desses profissionais.

O autor ainda aponta uma outra realidade, qual seja, o magistério diligenciado nas IES públicas, segundo ele apesar da remuneração, naqueles tempos, 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).

Para Furtado (2006) essa nova concepção da docência em direito precisa ser comprometida e engajada além da pesquisa e produção científica, como o ensino de qualidade:

O novo professor de Direito deverá exercer o seu ofício de maneira mais aberta, pluralista, e crítica, sem uma postura dogmática, mas se preocupando em manter uma relação com o discente firmado no diálogo, no respeito, na ética e em uma visão humanista do mundo e convicto de que as mudanças são possíveis, insurgindo-se contra as diversas injustiças econômicas, políticas e sociais em todos os espaços da sociedade (FURTADO, 2006, p. 9)

Nas décadas de 1980 e 1990 foi realizado um trabalho conjunto para avaliar o ensino jurídico no Brasil. Essas ações contaram com membros do Ministério da Educação – MEC, e com o auxílio de especialistas da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Em 1994 foi aprovada a Portaria nº 1.886, cujo texto concebia as diretrizes curriculares que deveriam ser utilizadas daquele momento em diante nos cursos jurídicos no Brasil. Na área do ensino do Direito é consenso entre os estudiosos que este instrumento legal se constituiu num marco para a educação jurídica brasileira.

Grandes avanços surgiram a partir dessa norma. Segundo Fagundez (2006) foi instituída a necessidade de realização de um trabalho de conclusão de curso, denominado monografia, que tinha o cunho de fomentar a pesquisa; passou-se a exigir estágios profissionais; o currículo tornou-se mais regionalizado e interdisciplinar; foi dada a devida importância ao projeto pedagógico dos cursos; exigiu-se um acervo bibliográfico mais completo; implementou-se a necessidade das atividades complementares e as avaliações passaram a ser interna e externa.

O inciso XV, do art. 54, da Lei. nº 8.906/94 (Estatuto da OAB), dispõe que compete ao Conselho Federal da OAB “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos”. Fundamentada nessa legislação, a OAB passou a participar mais ativamente na fiscalização dos Cursos de Direito no Brasil, cujo objetivo era melhorar a qualidade na educação jurídica no país.

Em 2004 foram atualizadas as diretrizes curriculares para o curso de Direito, através da Resolução nº 9 da Câmara Nacional de Ensino/Conselho de Ensino Superior - CNE/CES. Essa resolução previa que o ensino do Direito deveria ser pautado por

objetivos que tentassem superar o positivismo e relacioná-lo com a sociedade, no sentido de se alcançar a formação humanística do aluno, ou seja, um ensino contextualizado geográfica e socialmente. Assim, segundo Flores (2006, p. 88), “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.” Nas palavras do autor:

[...] a titulação, o contínuo 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 (FLORES, 2006, p. 88).

Em 2011, a Nota Técnica de 1º de junho, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, reformulou os Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação em Direito. Este novo Instrumento incluiu a modalidade do bacharelado em Direito à distância. Essa modalidade de curso recebeu severas críticas da OAB e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI); essas instituições pontuaram a respeito da perda da qualidade do ensino, que seria um grande retrocesso na educação jurídica no país.

No ano de 2018 aconteceu a mais recente atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito no Brasil, através da Portaria Nº 1.351, de 14 de dezembro de 2018, que homologou o Parecer CNE/CES nº 635/2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Essa norma trouxe um maior rigor técnico para os egressos dos Cursos de Direito, o que vem ao encontro das críticas dos profissionais da área e da sociedade. As seguintes habilidades passam a ser exigidas:

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;

II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

- III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;
- IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;
- V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;
- VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;
- VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;
- X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;
- XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;
- XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
- XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e
- XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.

Além disso, observa-se que foi dada maior atenção às novas tecnologias, que podem agregar ao valor ao ensino jurídico, a exemplo dos processos judiciais eletrônicos e audiências por vídeo-chamada. A justificativa é que essas modificações objetivaram garantir um aprendizado capaz de enfrentar os desafios inerentes ao constante processo de inovação da atualidade.

Os cursos devem ser permeados dos conteúdos exigidos nas diretrizes nacionais, dentre eles: as políticas de educação ambiental; a educação em direitos humanos; a educação para a terceira idade; a educação em políticas de gênero; a educação das relações étnico-raciais; e histórias e culturas afro-brasileiras, africana e indígena, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes.

Ainda, as instituições de ensino superior, poderão acrescentar em seus projetos pedagógicos de curso, os seguintes conteúdos: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário, visando minimizar os desafios vindouros para a educação jurídica. Mello (2019) resume com propriedade o intento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito:

De maneira geral, são iniciativas que têm objetivo comum, ou seja, adequar os cursos de Direito no Brasil às novas demandas e aos novos

agentes socioinstitucionais emergentes com a globalização contemporânea. Nada mais necessário e urgente, uma vez que é preciso manter o ensino jurídico, bem como o Direito brasileiro, inserido na lógica do “movimento” global que se apresenta diante de todos de forma desafiadora (MELLO, 2019, p. 99).

Luengo (2009, p. 4430) sublinha que somente mudanças pontuais não bastam, é preciso que os docentes tenham uma postura diferenciada, que estejam realmente comprometidos para que estas inovações sejam implementadas com êxito “[...] há de se exigir a eficaz formação pedagógica e didática daquele que ministrará o ensino superior, ou seja, do professor”. O autor aponta habilidades fundamentais para o docente dos cursos de direito “Ele deverá ser forjado de forma a inculcar nos alunos capacidades mais complexas; habilitá-los à arte de apresentar solução nova aos problemas por meio de julgamentos conscientes (LUENGO, 2009, p. 4430)”. Mesmo porque:

A atual demanda empregatícia e social credita ampla expectativa quanto aos saberes com os quais os egressos das Academias de Direito serão recebidos no mercado de trabalho. A Sociedade conclama que a formação desses novos profissionais seja pautada não só no conhecimento teórico, mas também balizada no pensamento, análise e reflexão de ações e voltada a comportamentos atitudinais e procedimentais (LUENGO, 2009, p. 4429).

Verifica-se que mesmo com todas as dificuldades, o professor bacharel em direito que atua nos cursos de Direito no Brasil, tem a possibilidade de melhorar cotidianamente sua prática docente. Para isso, é necessário ter a consciência de que é preciso mudar o seu fazer docente, visando a renovação do ensino jurídico, facilitando a aprendizagem, e ainda, garantindo um ensino reflexivo e transformador, conectado com as realidades sociais e apto a enfrentar os desafios vindouros.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Delors (2001), ensina que:

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. (DELORS, 2001, p.17)

Evidenciada a relevância da Formação Continuada, destaca-se que no Brasil não há formação específica para professores universitários. Os licenciados ou bacharéis vão atuar no ensino superior com o que apreenderam nas graduações que cursaram. Assim, a busca para aperfeiçoar seus conhecimentos e trabalhar no ensino superior da maneira mais profissional possível, é ainda, nos dias de hoje, individual e, comumente se dá através de pós graduações *lato e stricto sensu*, cursos, congressos, oficinas e seminários. Conforme salientam Pimenta e Anastasiou (2011, 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”.

Neste capítulo, tencionamos perscrutar a respeito da formação continuada destinada aos docentes universitários no Brasil, bem como aspectos inerentes a esta prática que influenciam diretamente na qualidade do ensino superior. Sendo assim, o capítulo está organizado em quatro seções: a primeira discute o conceito e o desenvolvimento da formação contínua; a segunda trata das legislações pátrias aplicadas à formação continuada; a terceira investiga a identidade docente e os saberes necessários à docência universitária; e a quarta demonstra a relevância do levantamento de demandas para ações formativas, bem como, da discussão sobre a professoralidade e as relações interpessoais.

4.1. Concepções e evolução da Formação Continuada

Na contemporaneidade convivemos com constantes modificações no mundo do trabalho, na educação, na cultura, nas tecnologias e nos modos de viver e agir em sociedade. Neste contexto a atualização incessante torna-se essencial para que se consiga acompanhar todo esse movimento. A formação continuada, surge então, como possibilidade de agregar valor à formação inicial, face aos desafios da evolução.

A formação continuada é comumente entendida como uma aprendizagem que ocorre após a formação inicial adquirida em cursos de Graduação, no espaço de atuação profissional. Embora o próprio ambiente de trabalho seja – ou deveria ser – educativo, a formação continuada é compreendida, de modo geral, como oferta de programas sistemáticos organizados para tal fim sob forma de cursos, oficinas, seminários, etc., que nem sempre têm ocupado um lugar de destaque nas escolas (GISI; EYNG, 2006, p. 33).

Imbernón (2010) define a formação continuada, enfatizando suas modificações ao longo dos anos:

[...] a década de 1970 foi um tempo em que a formação contínua viveu o predomínio de um modelo individual no qual, cada um buscava para si a vida formativa [...]. [Nos anos 1980] para se adequar ao neocapitalismo, os programas de formação contínua, são situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação [...]. [Em 1990] começaram a desenvolver uma consciência maior dos professores, e com isso o desenvolvimento de modelos formativos alternativos, com o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação [...]. [Nos anos 2000] Dá-se em direção da solução dos problemas dos professores, em vez de se aprofundar em um modelo mais regulador e reflexivo, como, por exemplo, com pesquisa-ação, heterodoxia, modelos variados, respeito à capacidade do docente e didática criativa (IMBERNÓN, 2010, p. 15-23).

Esse processo de transformação visava preparar o professor para atuar com profissionalismo, oportunizando o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Dessa maneira, teríamos docentes comprometidos com o bem estar da coletividade. Marcelo Garcia (1999, p. 2) deslinda a formação continuada como campo de conhecimento que viabiliza, de maneira “individual ou em equipe, experiências de aprendizagem, que permitem intervir no desenvolvimento do ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”. Para André (2010, p. 176) a “formação tem que ser pensada como um aprendizado ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem

mudanças em direção à prática efetiva em sala de aula”. Complementando, Zabalza (2004), a delinea como:

Novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, enriquecimento da autoestima e melhores condições para aceitar os desafios pessoais e profissionais; novos conhecimentos, implicando em saber mais, buscando um processo formativo contínuo; novas habilidades, ou seja, a capacidade fazer as atividades melhor do que se fazia antes; o que implica em novas atitudes e valores, a partir do enriquecimento das experiências (ZABALZA, 2004, p. 41).

Veiga (2006) aponta que a formação contínua deve abarcar a universidade como um todo, e levar em consideração a reflexão crítica sobre a prática docente, pois é a partir daí que se poderá criar uma nova prática, aperfeiçoando equívocos que podem ter acontecido anteriormente:

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão, crítica. (VEIGA, 2006. p. 88).

Pimenta e Anastasiou (2011) enfatizam que, na realidade recente, a atuação dos docentes universitários não se restringe à sala de aula, dessa forma:

[...] as necessidades atuais apontam para uma formação mais voltada para um campo específico e pedagógico para o docente de curso superior, preparando-o para participar de processos curriculares, administrativos, gerenciais, políticos, financeiros, etc. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 39).

As autoras salientam que na atualidade a formação do docente universitário não deve ficar restrita aos conhecimentos próprios de cada área, mas deve incluir, além dos saberes pedagógicos, outras competências que se somam ao cotidiano da universidade, que são atribuições que comumente recaem sobre os professores. Com base nas reflexões de Pimenta e Anastasiou (2011) entende-se que a formação continuada e permanente de professores é capaz de proporcionar o desenvolvimento da docência, que possui peculiaridades que não são contempladas no domínio dos conhecimentos específicos da área profissional. Nessa perspectiva, um de seus objetivos seria contemplar as lacunas que não foram preenchidas durante o processo de formação inicial, assegurando ensino e aprendizagem de melhor qualidade.

Para Freire (2002, p. 43-44), a formação continuada precisa oportunizar a

reflexão incessante sobre a prática docente, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Além do mais, para o autor,

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p. 72).

Apoiando o entendimento de Freire (2001, 2002) a respeito da reflexão sobre as práticas docentes, Zabalza ensina que se a prática “não for analisada, se não for submetida a comparações, se não for modificada, podemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros” (ZABALZA, 2004, p. 126). Na percepção de Honório et al. (2017):

[...] a formação continuada se configura como processo primordial e contínuo que requer uma caminhada investigativa e dialógica, haja vista, os desafios que se apresentam com o advento dos movimentos sociais, políticos e econômicos da atualidade exigindo, do professor, um olhar holístico para a realidade e que favoreça o desenvolvimento de estratégias educativas inovadoras (HONÓRIO, 2017, P. 1751).

Isso porque, segundo Vasconcelos (2009):

Em geral nos cursos de pós-graduação, recorridos por muitos docentes como aporte a inserção na docência, o enfoque é mais voltado para a pesquisa pura e não para a preocupação de como o aluno aprende a aprender. Tal fato comprova que, as questões didático-pedagógicas relacionadas à profissão, são deixadas de lado (VASCONCELOS, 2009, p. 16)

Ressalte-se que a formação continuada de professores universitários busca proporcionar:

1. autonomia e liberdade no trabalho;
2. noção de sujeito histórico permanentemente em construção;
3. intencionalidade das práticas sociais;
4. concepção de constituição do sujeito professor e de desenvolvimento de suas práticas formativas na universidade (ALMEIDA, 2012, p. 58).

Para Lampert (1999, p. 113) "a formação continuada é um processo longo, de

conquista, de investimento, cujo ápice é a melhoria da qualidade de ensino, e para ter êxito, esse processo precisa ser compartilhado mutuamente: instituições e docentes". Já com relação à formação continuada específica para o professor que atua nos cursos de direito, Furtado (2006) aponta que:

[...] aflora a necessidade urgente no sentido de que ocorra um repensar amplo envolvendo a formação do professor do Ensino Jurídico brasileiro, para que consigamos melhorar esse Ensino, ajustando-o aos novos desafios desta sociedade globalizada. Uma formação que seja, a um só tempo, crítica, humanística, ética, consciente de sua importância para efetividade da cidadania, e que esteja engajada na defesa dos ideais de Justiça, concorrendo para a realização da paz social (FURTADO, 2006, p.1).

O professor dos cursos jurídicos precisa cada vez mais superar visões imediatistas que reputa coerentes internamente, porém se distanciam cada dia mais da concretude vivida nos dias atuais. Desta forma, seriam mitigados aspectos que visam tão somente o preparo profissional, em detrimento de um processo de humanização, voltado para o bem comum, e, com isso conferir um sentido real à vida acadêmica contemporânea, que enfrenta desafios cada vez maiores e mais complexos.

4.2. Legislação e Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil

No Brasil a formação de professores integra a agenda de governo como instrumento de regulação que visa auxiliar o gerenciamento da educação. Existem atualmente políticas públicas para a formação continuada de professores da educação básica, que a partir da LDB passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A formação continuada começa a adquirir maior relevância quando da aprovação, em 2002, da Resolução nº 01, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura e de graduação plena. Isso aconteceu em uma fase de profundas transformações sociais, quando a educação passou a ter maior responsabilidade perante os organismos internacionais, com relação à formação de profissionais que atendessem às novas demandas de eficiência e produtividade para o mercado de trabalho.

Apesar de constar no inciso II, do artigo 67, da LDB a garantia destinada aos profissionais da educação de “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, na prática isso não tem acontecido.

Em 2015 ocorreu a substituição das resoluções do CNE aprovadas em 2002. Passaram a vigorar nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Vale ressaltar que a partir desse marco, a formação continuada para professores da educação básica recebeu mais importância no cenário educacional. Mais projetos e programas nesse sentido foram implementados pelas esferas governamentais, visando atender essa última normativa.

No que diz respeito à formação continuada de professores para atuar no ensino superior, existe uma grande lacuna. A única exigência para atuação nesse nível de ensino é que o profissional detenha o título de mestre ou doutor, conforme estabelece a LDB em seu artigo 66 “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programa de mestrado e doutorado (LEI nº 9.394/96)”.

A formação continuada para professores do ensino superior, a exemplo do que acontece na educação básica, deveria ser fomentada, haja vista que os cursos de mestrado e doutorado, na maioria das vezes, não contemplam disciplinas que envolvem a didática e a pedagogia que têm o objetivo de preparar o profissional para atuar no magistério. Somente estes aspectos exigidos pela LDB não garantem formação específica para o exercício da docência no ensino superior. Ademais, a Lei nº 9394/96 não concebe a docência como um processo de formação, mas sim como preparação titulada para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente, e não exclusivamente, em pós-graduação *stricto sensu* (Pimenta e Anastasiou, 2011).

No que diz respeito à progressão na carreira do docente que atua no ensino superior, o art. 67, inciso IV, da LDB dispõe que a progressão funcional será “baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho”. Mais uma vez, verifica-se que a dimensão didático-pedagógica não é contemplada na norma. Nesse mesmo sentido, a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, exige as titularidades para o exercício da profissão nas universidades federais, sem mencionar os aspectos didáticos e pedagógicos.

Art. 2º. As classes da Carreira de Magistério Superior receberão as seguintes denominações de acordo com a titulação do ocupante do cargo:

I – Classe A, com as denominações de:

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

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

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

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

V – Classe E, com a denominação de Professor Titular (ART. 2º DA LEI Nº 12.772/ 2012).

Isso reforça o que já se sabe, no meio universitário ainda há um grande número de profissionais que ingressam na carreira docente sem a formação pedagógica necessária para o exercício da profissão. Ao mesmo tempo, sabe-se também que:

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2008, p. 14).

No entanto, faltam programas de formação para docentes do ensino superior. Mizukami (2005-2006), discute que em relação à docência no ensino superior tem-se poucas iniciativas se comparado com outras modalidades de ensino, embora já se tenha algumas pesquisas sobre esta temática. Então, segundo esta autora, faltam cursos de formação de professores que ofereçam preparação pedagógica para a docência no ensino superior.

Várias políticas públicas para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica foram implementadas pelo governo brasileiro no decorrer dos últimos anos. Listamos a seguir, as mais relevantes, no entendimento das autoras.

Quadro 2 - Políticas/Projetos/Programas para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica no Brasil

POLÍTICA/PROJETO/ PROGRAMA	OBJETIVOS	ANO
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	Contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos.	2004
Pró-Licenciatura	Melhorar a qualidade de ensino na educação básica por	

	meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação.	2005
Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas	Inovar e elevar a qualidade dos cursos de formação inicial para a educação básica.	2006
OBEDUC – Observatório da Educação	Fomentar estudos e pesquisas na área de educação, que utilizem a infra-estrutura de IES.	2006
Nova CAPES	Formar professores celebrando convênios com IES públicas e privadas	2007
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	Incentivar, em nível superior, a formação de professores para a educação básica.	2007
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica	Induzir a oferta de educação superior gratuita para professores que atuam na rede pública de ensino	2009
PNE – Plano Nacional de Educação	Determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.	2014

Fonte: Autoria própria

Percebe-se que, apesar de despontarem em quantidade considerável, essas políticas aparecem fragmentadas, motivadas por acontecimentos pontuais, nem sempre aliadas a interesses educacionais mais amplos. Apresentam-se muito próximas do ensino técnico, rememorando a concepção da prática pela prática, desconsiderando a pesquisa e a formação crítico-reflexiva.

Mas, e a formação continuada para professores que atuam no ensino superior no Brasil? Como é tratada essa temática tão importante para a formação em nível de graduação de nossos estudantes?

Na atualidade, um dos principais debates relativos à formação do docente universitário relaciona-se à histórica omissão da legislação vigente. Pimenta e Almeida (2011) lecionam que:

A preparação de docentes para a vida acadêmica, como especialista em uma área específica do conhecimento, ocorre normalmente em programas de pós-graduação stricto sensu, onde o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, P. 25).

É pacífico entre os estudiosos da área, que os programas de mestrado e doutorado nem sempre propiciam a formação didático-pedagógica aos docentes. Ressalte-se, inclusive, que não há até maio de 2021, por parte dos Ministérios da

Educação e do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, nenhuma nova regulamentação ou proposta a respeito da formação dos docentes que irão atuar no ensino superior.

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu* aponta para o fortalecimento desta como o lugar para formação do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 23).

Nesse sentido, entendemos que as esferas governamentais deveriam estruturar e apoiar políticas públicas, projetos e programas que atendessem a formação continuada desses docentes, na intenção de suprir a lacuna existente principalmente na dimensão didático-pedagógica desses profissionais, que são as últimas mãos a tocarem o trabalhador antes de ingressar no mercado de trabalho.

Necessário frisar a vultuosidade da cobrança por produção acadêmica dos professores que trabalham na graduação e na pós-graduação. Não são oferecidas oportunidades de formação continuada, todavia são exigidos resultados, sem considerar em que condições eles são alcançados. Isso reflete a estratégia do Estado, mediante mecanismos de controle e avaliação, revestida do inautêntico discurso de desenvolvimento educacional. Contudo essas estratégias nem sempre

[...] carregam a ideia de melhoria, de contribuição ao desenvolvimento profissional, de agregar valor ao trabalho do professor, como propósito humanista e transformador, pelo contrário, remete a ideia de seletividade e ranqueamento (GATTI, 2004, p. 382).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência reguladora do desempenho do professor, cobra dele e do programa no qual está inserido, publicações em periódicos, capítulos de livros, participação em eventos, orientações, aprovação de projetos de pesquisa, solicitações de financiamento, e outros indicadores de performance assentados na lógica mercantilista, nos quais geralmente o docente se autofinancia. Santos e Powaczuk (2009, p. 106) explicitam que “as universidades têm se preocupado com a qualificação dos docentes, no que diz respeito à titulação e a larga produção de pesquisas no intuito de conquistarem a excelência acadêmica”.

Essa racionalidade intensifica a competição entre os docentes. O acúmulo de demandas na educação superior vem modificando consideravelmente a natureza desse trabalho e alterando a identidade desses profissionais. Cada vez mais o professor atua como um captador de recursos, tentando atrair investimento das empresas para que financiem seus projetos e pesquisas, por meio de convênios e parcerias, no esforço de tornar a instituição mais competitiva e, dessa forma, mercantilizada.

E, nessa lógica Volpato (2011) aconselha que:

Para enfrentar esses desafios, é necessário que os protagonistas que vivenciam e que são responsáveis pelo processo de formação estejam muito bem preparados. Não se pode fazer uma boa educação em nível superior sem sólidos investimentos na formação dos professores universitários. [...] Há sérios problemas de deficiências na formação e no modo de atuação de muitos professores, que, por isso mesmo, devem estar direta ou indiretamente sofrendo pressões para dar conta dessas novas funções e das capacidades exigidas na educação superior (VOLPATO, 2011, P. 696-697).

A inexistência de políticas públicas educacionais adequadas à realidade brasileira acaba por trazer resultados desastrosos e lamentáveis. Isso tudo, por conta do descompromisso dos operadores do governo para com as necessidades da sociedade. Para que ocorra o desenvolvimento da sociedade brasileira é necessária uma educação significativa e transformadora. Para isso, faz-se necessária a consciência da importância da formação continuada no âmbito das universidades, integrando educação, trabalho, democracia e cidadania com o intuito de oportunizar a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, inclusiva e ética.

Nesse sentido, o professor precisa adotar novas práticas educativas visando um aprendizado significativo e dinâmico que dê vida a instituição educativa transformando-a em espaço cultural aberto, propiciando ao aluno a oportunidade de produzir conhecimentos necessários a transformação da comunidade, enfim, da sociedade em que vive (HONÓRIO et al., 2017, p. 1751).

Estas práticas inovadoras que são essenciais ao professor, e oportunizam ao educando um ensino de melhor qualidade, podem ser obtidas através da formação continuada. Entretanto, não basta possibilitar a presença do educador nas ações formativas, faz-se necessário valorizar esta participação através de incentivo à qualificação, que tenha impacto direto na progressão na carreira, consubstanciando-se em uma forma de valorização do trabalho docente.

Romanowski e Martins (2010, p. 287) destacam que “a formação continuada no Brasil constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e constitui condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente”. Contudo, cabe ressaltar que essa passagem para os graus mais altos na carreira, através da formação continuada, não é automática no ensino superior. Apenas algumas IES possuem políticas institucionais que utilizam a participação em ações formativas como incentivo à qualificação.

Entende-se, desta forma, que é de extrema relevância o reconhecimento institucional da participação dos docentes em ações de formação continuada, para ascensão na carreira como forma de avanço profissional. A formação continuada destinada aos docentes do ensino superior no Brasil coloca-se como uma meta urgente a ser implementada como política pública. Política esta, que deve ser pensada tendo como base a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e que dê o devido destaque à melhoria da qualidade do ensino de graduação, à valorização profissional e à melhoria das condições de trabalho.

4.3. A construção da identidade docente e a inter-relação com os saberes inerentes à docência universitária

Nesta altura da pesquisa, faz-se necessário explicitar a importância da identidade docente dos profissionais que atuam no ensino superior. Comumente, durante as ações formativas realizadas com professores universitários, surgem questionamentos a respeito do reconhecimento identitário como educadores, bem como, dos saberes imprescindíveis para a atuação na docência.

O primeiro ato de consciência do professor de direito, como dos demais, é reconhecer a docência como um exercício profissional. Identificar-se como professor, educador, ou seja, estar ciente da sua responsabilidade de preparar alunos para se tornarem cidadãos, membros de uma família, de uma comunidade profissional e participantes ativos na vida cultural e política da sociedade (LUENGO, 2009, p. 4432).

Em muitos casos, os profissionais adentram a sala de aula tendo dificuldade de se reconhecer como professores. No caso da educação jurídica, se reconhecem nas mais variadas profissões ligadas ao direito, como juízes, promotores, delegados, advogados e

assessores. Constantemente a docência toma contornos de função acessória, algumas vezes buscando complemento salarial, outras procurando satisfação pessoal, e até status social perante clientes e colegas. Nessa lógica, Konzen (2012) enfatiza que:

O perfil de professor de direito que corresponde ao padrão latino-americano é o daquele que exerce a docência como profissão secundária. 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 (KONZEN, 2012, p. 158).

Essa dificuldade de reconhecimento identitário do docente da educação jurídica é assunto amplamente discutido. O estudo da identidade na modernidade tem sido alvo de constantes pesquisas. Trata-se de um conceito complexo que transita por vários lugares. Para Hall (2005) os processos de mudança estão abalando a estabilidade na qual a sociedade se ancorava, nas palavras do autor, “... as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2005, p. 7).

Vários autores concordam sobre as transformações ocorridas no campo da identidade. Dubar (2005) elucidou em suas diversas pesquisas como ocorrem os processos de socialização através dos quais as identidades profissionais vão se constituindo e reconstituindo ao longo dos anos. Para o autor, a identidade é “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Nesse sentido Hall (2005) assevera que caso o sujeito se identifique apenas com uma única identidade desde o nascimento até a morte, essa atitude seria tão somente comodismo. Atitude que o impediria de aprofundar em sua própria estória, seria apenas “uma confortadora narrativa do eu”, sem análises mais detalhadas e verídicas.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 13).

Hall (2005) argumenta que “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas”. Ainda segundo o mesmo autor “O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2005, p. 12).

Dessa forma, deparamos com um sujeito moderno analisado como não tendo uma identidade fixa ou imutável, mas como indivíduos capazes de se adaptarem às várias circunstâncias do cotidiano, vez ou outra, assumindo identidades diversas. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, p. 13).

Sob essa égide o profissional das áreas jurídicas poderia transitar tranquilamente entre as diversas identidades que assume conforme a atuação momentânea, em certas ocasiões laborando como operador do direito, e, em outras oportunidades como docente. Isso deve-se ao fato de que na contemporaneidade não é necessário persistir numa identidade única, é possível transmutar conforme a necessidade.

Marcelo (2009) pondera que o conceito de identidade está em constante evolução, para ele a identidade não é algo que o indivíduo possui, mas sim algo desenvolvido no decorrer da vida.

A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009, p.112).

Não raro encontram-se profissionais que no início da carreira jurídica apresentam-se tão somente como advogados ou delegados, mas, com a chegada da maturidade na vivência acadêmica, vão se assumindo professores, vão entendendo a importância da docência nas construções sociais e para a transformação das realidades.

Dubar (2005) leciona que a identidade com a profissão tem a ver com a maneira pela qual os atores sociais se identificam uns com os outros e constroem imagens de si mesmos. Para o autor a construção das identidades sociais ou profissionais se alicerça na articulação dos processos relacionais, biográficos e de socialização, em um

movimento que se constrói, desconstrói e reconstrói nas diferentes esferas da atividade humana.

Transpondo esse entendimento para o âmbito da identidade docente, Almeida (2012, p. 70), afirma que “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”. Podemos inferir que o professor também vem sofrendo profundas transformações em sua identidade. Cada vez mais esse profissional se constrói e se modifica a partir de suas experiências e contatos. Para Pimenta (2005, p. 18), “a identidade não é algo imutável nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Nesse sentido Mariano (2009), advoga que a identidade docente precisa ser vista como plural e passível de contestação e que sua formação/construção precisa ser assumida como um processo que ocorre tanto nos níveis comunitários quanto no âmbito pessoal. Para ele a identidade está em constante construção e ocorre na interface entre o social e o individual, por meio da experiência e interação do sujeito com o meio histórico, político, social e cultural no qual se insere.

Por esse mesmo ângulo, Pimenta e Anastasiou (2011) explicam que a prática docente do professor no ensino superior é constantemente influenciada pelas representações que estes professores constroem ao longo de suas vidas, essas experiências acumuladas se refletem na sala de aula, buscando nuances de seus antigos professores, de colegas, ou até mesmo de pessoas da família.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) entendem por identidade profissional docente as diversas posições de sujeitos que são atribuídas aos professores no exercício de suas funções laborais e explicam:

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente –, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 54).

A construção da identidade profissional docente se transforma ao longo da carreira e costuma ser marcada por diversos fatores, entre eles: política, escola, família,

crenças, valores, saberes, experiências, processos, rituais, aspirações, anseios, angústias, utopias, desejos, sonhos e esperança. Desta forma, “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite” (MARCELO, 2009, p.109).

Hall (2005, p. 39) sustenta que “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento”. Assentindo com essa premissa, Silva (2000) esclarece que a identidade não é uma essência, nem um dado ou fato da natureza ou da cultura. Afirmo que a identidade

Não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (SILVA, 2000, p.96-97).

Para Sacristán (1999), identidade é a análise que cada indivíduo faz de si mesmo, interpretando suas características e particularidades, e, além disso:

Envolve conhecimento de si e reconhecimento por parte dos outros, e é uma necessidade básica. Quando o conhecimento próprio e o reconhecimento dos outros não são congruentes, podem ocorrer processos importantes de ruptura pessoal. A falta desse reconhecimento ou o fato de que esteja falso pode ser uma forma de opressão. Por isso, o respeito à identidade individual é fundamental nas sociedades democráticas, estando acima de padrões culturais coletivos (SACRISTÁN, 1999, p. 191).

Neste viés sociológico, Dubar (2005, p. 135) explica que a identidade leva em consideração o entendimento que fazemos de nós mesmos e o que o outro faz de nós, pois “[...] identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao outro e a seu relacionamento [...]”. E Ainda, “[...] na construção da identidade, concorrem dois processos distintos: um processo autobiográfico: a identidade do eu e um processo relacional e a identidade para o outro” (DUBAR, 2005, p. 142).

A construção da identidade do docente da educação jurídica engloba a forma como o sujeito se vê, atrelada à forma de como o outro o vê. Essa concepção influencia as opções e ações do professor em seu trabalho, o que contribui na constituição

identitária desse profissional. Os alunos vão identificar aquele profissional como professor, os clientes como advogado, os investigados como delegado, os acusados como juiz, e assim por diante.

Frisamos que a afetividade pode impactar o indivíduo quando da falta do reconhecimento e sentimento de pertença ao grupo social. Dubar (2005) compreende a constituição da identidade como um processo de interação entre os parceiros e a trajetória de vida pessoal e social de cada um. O ser humano reconhece-se por suas ações e qualidades, por sua história de vida e trabalho, e, pelas suas relações sociais.

Ainda nesse sentido, Tardif (2012) ensina que a docência

[...] exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino (TARDIF, 2012, p. 79).

A identidade profissional segundo Pimenta (2005) se constrói a partir de uma significação social da profissão e da revisão constante dessa significação, bem como da reafirmação de práticas válidas e ainda pelo significado que cada professor atribui à atividade docente que desempenha.

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado de plenitude (HALL, 2005, p. 39).

Quando um profissional do direito ingressa no magistério, inicia o processo de construção de sua identidade docente. A partir daí passa a ter contato com o ambiente acadêmico e com situações diversas de ensino e de aprendizagem que vão se acumulando e permitindo transformações identitárias.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre

incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2005, p. 38).

A perspectiva da identidade em construção, que vai se modificando e moldando ao longo da carreira docente, nos remete ao que Freire (2002) ensina sobre a ideia de inacabamento e incompletude do ser humano. Desta forma, temos que a identidade está sempre em transformação, porque nunca está completa e nunca acabada.

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (Freire, 2002, p.22).

Essa consciência de inacabamento para Freire (2002) diz respeito a um posicionamento de abertura e disponibilidade ao mundo e aos outros, nas palavras do autor

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 2002, p.51).

Seria pretensão concebermo-nos como seres inteiros. Na realidade somos inacabados e inconclusos. O sujeito é sempre permeado e constituído pelas circunstâncias e discursos que o circundam.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 2002, p. 23).

Assim, a constituição da identidade docente se dá longa e vagarosamente "A inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca" (FREIRE, 2002, p.23). "É na

inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente" (FREIRE, 2002, p.24).

A identidade docente do professor que atua nos cursos de direito assume múltiplas formas. Existem profissionais que entendem o magistério como atividade secundária, sacerdócio ou filantropia, o que dificulta a construção da identidade desses educadores. Nesse sentido Bittar (2006) aponta que a docência nos cursos de direito acaba recaindo:

[...] 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).

Contudo existem professores que ingressam na carreira com a intenção de tornar a docência sua profissão exclusiva, e, com base nessas intencionalidades, a partir do século XX ocorreu uma expansão do papel do docente do ensino superior, esse período passou a ser conhecido como “revolução acadêmica”. Iniciou-se assim, um movimento de valorização e construção identitária desses profissionais, com a criação de várias associações e grupos, que conforme (GUADILLA, 2008, p. 07) acabaram “constituindo uma unidade na diversidade”. Esse espaço de lutas e busca pela constituição da identidade dos docentes vem sendo reforçado paulatinamente. Nesse sentido

Quando vivemos momentos de exaltação das qualidades culturais coletivas ou quando somos perseguidos, ou discriminados, devido a essas mesmas qualidades, é natural que a identidade cultural adquira maior importância na autopercepção e nas relações sociais. Todo guerreiro arrojado requer uma pátria exaltada ou ofendida (SACRISTÁN, 1999, p. 192).

Corroborando esse entendimento, Nóvoa (1995, p. 16) entende a identidade docente como um lugar “de lutas e conflitos, [a identidade] é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. No entendimento de Marcelo (2009, p.124) existe uma espécie de hiper-responsabilização do professor “como se tanto as condições de acesso dos alunos, quanto as próprias condições em que se desenvolve sua atividade profissional não estivessem limitadas por diretrizes, normas e relações de poder [...]”.

Uma das características identitárias do professor é o isolamento, por ser uma profissão individualista não há interação com os pares. Sem partilha e sem apoio dos semelhantes torna-se mais solitária a jornada.

Os professores geralmente continuam enfrentando sozinhos a tarefa de ensinar. Apenas os alunos são testemunhas da atuação profissional dos professores. Poucos profissionais se caracterizam por maior solidão e isolamento. Ao contrário de outras profissões ou ofícios, o ensino é uma atividade que se realiza sozinho (MARCELO, 2009, p. 122).

Imbernón (2010, p. 67) insiste que:

Na formação institucional de forma colaborativa deve-se evitar um dos grandes males da docência: o isolamento, o funcionamento celular ou “celularismo escolar”, no qual os membros da comunidade educativa assumem condutas e hábitos de trabalho em que prevalece o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal-entendida e a privacidade.

Com base nos escritos de Huberman (1993), Marcelo (2009) reconhece a figura do professor como artesão. Essa é uma imagem de identidade docente segundo a qual os professores atuam como artesãos, constroem conhecimento, habilidades e materiais isoladamente. Assim, os professores “trabalham sós em sala de aula e acumulam sabedoria e saber fazer” (Marcelo, 2009, p. 124). A aprendizagem da profissão torna-se autogerida prejudicando o desenvolvimento de propostas institucionais colaborativas. Segundo Huberman (1993, p. 22-23, *apud* MARCELO, 2009, p. 130) “[...] esses professores trabalham sozinhos, aprendem sozinhos e desenvolvem a maior parte de sua satisfação profissional sozinhos ou através de suas interações com os alunos em vez de com os companheiros”.

Com base nisso, Marcelo (2009) explicita que os alunos desempenham papel fundamental na constituição da identidade profissional docente. Para alguns professores é lamentável o tempo de dedicação aos seus alunos que lhe é tirado para que possam ser realizadas outras atividades relacionadas ao ensino

Essa característica da profissão docente faz com que os indícios de identidade dos professores se restrinjam muito mais à aula do que à instituição em que trabalham. Essa realidade dificulta muito o desenvolvimento de propostas organizacionais que suponham uma mudança nessa cultura tão arraigada na docência (MARCELO, 2009 p. 123).

Nesse sentido, Marcelo (2009) entende a carreira docente como um trajeto individual. A aula é muito mais valorizada pelos professores do que o desenvolvimento de atividades coletivas que possam contribuir para o crescimento do grupo. Quando o professor assume outros papéis dentro da instituição geralmente ocorre o afastamento da sala de aula. Contudo, quando isso acontece “aquele que sai da sala de aula em geral não costuma voltar a ela” (Marcelo, 2009, p.123).

Acentuando esse sentimento de solidão no ensino superior “Em geral, os professores que ingressam na docência em uma universidade são acolhidos pela administração da instituição de ensino no início do ano letivo, recebem boas-vindas e depois são deixados sozinhos” (BEHRENS, 2007, p. 449). Essa falta de acompanhamento, esse abandono, dificulta a permanência do profissional na carreira, muitas vezes, sem respaldo, o professor abandona a carreira nos primeiros anos.

Todavia, Sacristán (1999) vê com esperança o fim desse isolamento e a possibilidade de constituição da identidade docente. Gradualmente vão sentindo-se acolhidos no grupo do qual fazem parte, reconhecendo-se como categoria, e, dessa forma conseguem aliviar a solidão da profissão

Vamos compreendendo que todos estamos no mesmo barco e que podemos estar sós no universo, ainda que, a partir de outras óticas, chame-se a atenção para a coexistência dessa globalização e o ressurgimento da necessidade de identificar-se com particularidades mais próximas, que evitem o nosso isolamento (Sacristán,1999, p. 190).

Nessa lógica, Moraes (1997, p. 110) ensina que o processo educativo demanda subjugar a dimensão individual com “maior conscientização de fraternidade humana, a percepção de que não estamos sós e de que não podemos crescer isolados”. Na acepção de Marcelo (2009, p. 111-112) o trabalho docente “necessita mudar a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros”. É na partilha das angústias e desejos que os professores se sentem aceitos e respeitados.

Para tanto, faz-se necessária a criação de espaços e momentos dedicados à discussão das identidades e práticas docentes que fortaleçam o grupo, para que se sintam amparados e confortáveis, entendendo que as inquietudes passadas dentro da sala de aula não são específicas de cada um, mas, percalços de uma profissão que precisa ser alvo de mais reflexão.

Para a construção da identidade é necessário que o docente busque reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas. Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr na roda, é deixar-se conhecer, apesar do docente do ensino superior estar acostumado a executar processos de planejamento e das atividades de forma individual é preciso superar essa atuação: na vivência com o grupo vai criando vínculo e se posicionando (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 113).

Analisando essa limitada utilização da dimensão reflexiva da profissão, Marcelo (2009) aponta que existem professores que se ocultam no isolamento/anonimato, característico da identidade docente, e acabam desenvolvendo um ensino que deixa a desejar.

Os docentes são profissionais que durante sua carreira profissional raras vezes observam outro docente realizando sua atividade profissional, ou seja, ensinando. E essa falta de hábito analítico leva a uma evidente imobilização profissional: se não revisamos o que fazemos, se não o submetemos a julgamento, não avançamos (MARCELO, 2009, p. 125).

Outro caminho seria a consolidação e regulamentação da docência superior no Brasil. O reconhecimento de uma profissão requer a delimitação de formas de ingresso, modos de atuação, estipulação de plano de carreira, direitos e deveres. Todavia, no entendimento de Goulart (2010) a profissão de docente do ensino superior em nosso país 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. (GOULART, 2010, p. 370-371).

Alarcão (1998) mostra-se otimista com relação às novas perspectivas que se apresentam à carreira docente, no entendimento da autora os professores estão saindo da crise de identidade, procuram cada vez mais:

[...] sistematizar seus dilemas e seus saberes, redefinir valores, identificar um código deontológico, participar de modo mais ativo 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).

Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 45) indicam que um dos caminhos produtivos no campo da identidade docente “pode ser a busca das diferenças, das discontinuidades, das divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho”. Isso tudo visando atenuar as dificuldades, a solidão acadêmica e o sentimento de insegurança que acometem os professores quando ingressam no ensino universitário. O apoio das Instituições de Ensino Superior é fundamental para dar suporte quando do momento de investidura dos novos professores e enfrentamento das complexidades do campo educativo. Esse apoio pode consubstanciar-se no oferecimento de espaços de reflexão, programas de formação continuada e melhoria das condições de trabalho, contribuindo para a constituição identitária dos docentes do ensino superior.

Na atualidade, as exigências por titulação, produção acadêmica, aperfeiçoamento contínuo e regime de trabalho, que são requisitos para a excelência no magistério superior, vêm se tornando importante alicerce para a constituição da identidade do professor bacharel. Todos esses aspectos, quando atendidos, tendem a fixar o profissional do direito na docência.

A negação da condição de professor gera situações complexas, que refletem diretamente na qualidade do ensino. É preciso ter consciência que a docência nos cursos jurídicos, requer, para além dos saberes específicos da área, competências inerentes à docência, que compreendem os saberes pedagógicos. Luengo (2009, p. 4431) realça a necessidade de formação continuada “A começar pelos professores que lecionam no curso de Direito os quais precisam de formação pedagógica específica, visto que muitos deles exercem a docência como a segunda atividade profissional”.

Diante da demanda do mercado profissional, o professor tem de se aliar com o saber pedagógico, pois é importante ferramenta para desenvolver habilidades e competências nos alunos, promovendo um entendimento não fragmentado do saber jurídico, pelo já comentado princípio da interdisciplinariedade (LUENGO, 2009, p. 4436).

É necessário buscar por conhecimentos pedagógicos que facilitem a aprendizagem. E, para isto é de extrema relevância que ocorram investimentos na carreira docente. Luengo (2009, p. 4429) aponta que “embora não seja a regra, há professores do curso de Direito que tem a sua formação profissional como docente

resumida muita das vezes única e exclusivamente no seu conhecimento técnico”. Contudo o autor pontua que possivelmente isso não seja totalmente negativo.

Talvez, até se possa tolerar este mister como um atributo ao exercício profissional da atividade docente no curso de Direito, mas certamente não se deve pautar apenas nisto. Em que pese a imensurável contribuição prática levada à sala de aula, por vezes, conjuntamente são trazidas algumas mazelas peculiares ao empirismo. Além do que nesse labor o docente acaba inconscientemente por repetir condutas dos mestres que outrora foram os responsáveis pela sua formação, principalmente plagiando aqueles a quem mais admirava, no fenômeno conhecido como identificação (LUENGO, 2009, p. 4430).

Para Veiga (2006, p. 91) “Isso significa dizer que o professor, além de ser portador de diploma que lhe confere conhecimento no âmbito de um campo científico, tem de dominar conhecimentos pedagógicos”. Azzi (2005, p. 43) complementa que o conhecimento pedagógico “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”.

Tardif (2012, p. 09) reflete 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”. Transpondo esse conhecimento para os cursos jurídicos, temos que os conhecimentos dizem respeito aos saberes específicos do direito; o saber-fazer se referem aos saberes pedagógicos; e as competências e habilidades constituem-se nos saberes experienciais que os professores vão transmutando em seu cotidiano no contexto da sala de aula.

Uma das consequências que pode ser gerada a partir dessa situação, é a convicção de que para lecionar no magistério jurídico basta a experiência, “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” (KONZEN, 2012, p. 157).

Para a definição da identidade profissional docente do bacharel em direito, exige-se novas concepções de si, mudanças de crenças, valores, visões de mundo e atitudes. O professor precisa tomar consciência do seu papel de ensinar, para além de qualquer outra atividade jurídica que exerça, ele precisa entender que para este mister é

necessário se atualizar com saberes que não são de cunho jurídico, mas didáticos, pois a ciência do Direito não é isolada das outras áreas da produção humana.

A identidade docente do professor bacharel em direito, se constitui com o decorrer do seu desenvolvimento profissional, frente aos desafios que enfrenta no seu fazer docente. Os saberes experienciais são, dessa forma, de relevância significativa, visto que nascem da prática cotidiana e vão sendo incorporados à personalidade de cada um. Assim sendo, os saberes experienciais “não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência" (Tardif, 2012, p.54). Nas palavras do autor, esse tipo de saber seria, de certa forma, o alicerce da profissão docente:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] constituem a cultura docente em ação (TARDIF, 2012, p.49).

Contudo, Carlini (2008) chama a atenção para o cuidado em se utilizar apenas os saberes da experiência para conduzir o magistério jurídico:

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 (CARLINI 2008, p. 214).

E, ainda:

[...] 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 (CARLINI 2008, p. 215).

Desta forma, faz-se necessário discutir os saberes e práticas docentes essenciais para a formação de professores que atuarão no ensino superior. E, nesta esteira de raciocínio, um grande desafio que se apresenta aos docentes do ensino jurídico, é

manter o equilíbrio entre os saberes necessários à essa prática tão valorosa. É preciso alinhar os saberes específicos aos saberes pedagógicos e aos saberes experienciais, para que sejam alcançados os resultados almejados.

4.4. Práticas imprescindíveis no âmbito dos processos formativos: o levantamento de necessidades, e as reflexões sobre professoralidade e relações interpessoais

É pacífico entre os estudiosos da temática, que a formação continuada para docentes do ensino superior deve ocorrer preferencialmente dentro das universidades e ser ofertada por elas. O tema tem sido investigado por diversos autores, como Nóvoa (1995), Gatti (2004), Pimenta (2005), Veiga (2006), Anastasiou (2009), Almeida (2012) e Sordi (2019). Por esse ângulo, Sordi (2019) aponta que

A escassez de atenção à formação do professor universitário para o desenvolvimento de uma docência sintonizada com os desafios da contemporaneidade mobilizou estudos de pesquisadores da área e contribuiu para que se fortalecesse uma agenda institucional voltada a esses fins. Induzidos por essas demandas, avanços foram observados e já vemos com certo prazer investimentos nesta direção, na medida em que se evidencia certa disposição das Instituições de Ensino Superior (IES) em tomar como sua responsabilidade o acolhimento dos docentes ingressantes em seu quadro, destacando intencionalmente questões voltadas a um trabalho pedagógico “inovador” (SORDI, 2019, p.136).

Várias universidades brasileiras já adotam procedimentos de formação contínua para seus professores. Em algumas, a tarefa é realizada por diretorias, divisões, coordenadorias, unidades, núcleos ou programas, isto é, espaços com diversas nomenclaturas, especialmente destinados a pensar e implementar a formação continuada. Contudo, Sordi (2019, p. 148) alerta que “Os professores precisam ocupar e dar vida aos espaços de formação”. A autora explica que sem a participação protagônica dos docentes com sua postura dialogante “[...] os espaços de formação agonizam, verdadeiros elefantes brancos por onde não transitam pessoas, atores sociais, professores em relação de ajuda e aprendizagem mútuas e interprofissionais”.

Por isso é necessário que se transformem esses espaços formativos em lugares de formação propriamente ditos. Cunha (2008, p. 184) é quem persiste na diferenciação entre: espaço e lugar. “A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua

legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. Isto é, os lugares de formação, quando ocupados pelos docentes, extrapolam a condição de simples espaços, ganhando um sentido cultural e subjetivo, onde se concebem valores e identidades.

Ocorre que, em uma universidade existem vários institutos e faculdades que englobam diversos cursos, cada qual com suas especificidades e dificuldades. Entende-se que ninguém melhor que os próprios professores de cada curso conhecem seus pontos fortes e fracos e sabem direcionar quais ações formativas seriam ideais para fortalecer suas fragilidades. De acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p. 21), “As práticas desenvolvidas sugerem que os formandos – e formadores – devem ser ‘ouvidos’. Ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam [...]”. Nesse sentido, surge a importância do levantamento de necessidades para as ações de formação continuada:

Um exame acurado sobre as necessidades formativas requeridas pelos docentes universitários se torna premente. Avaliar estas questões parece ser crucial para que soluções mais robustas possam ser acionadas ajudando os professores iniciantes e/ou ingressantes em universidades públicas a não se furtarem de seu compromisso com a sociedade (SORDI, 2019, p. 140).

O que se destaca, é a necessidade deste levantamento partir dos próprios docentes, que são as pessoas mais indicadas para apontar suas vulnerabilidades que precisam ser fortalecidas

A análise das necessidades desempenha uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas, torna-se um instrumento que permite pensar a formação em relação com a sua utilidade social, e está ao serviço de uma política de formação que se dota dos meios adequados para definir os seus objetivos (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 21).

O levantamento de necessidades tem por objetivo identificar, junto aos docentes, quais as suas demandas a respeito de saberes, práticas, conhecimentos, habilidades e comportamentos que possam auxiliar na melhoria da qualidade de ensino de graduação. Esse diagnóstico permite detectar carências individuais e/ou coletivas, objetivando a elaboração de um plano de formação continuada. Segundo Rodrigues (1991, p. 476), a

necessidade é “resultante do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por um lado e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional”.

Contudo, a escolha a respeito de quais ações formativas oferecer, não é trabalho simples e trivial. É preciso que se conte com uma equipe pedagógica especializada ou de pesquisadores que conheçam a realidade da universidade, para poder discernir os melhores temas e as melhores configurações para que a formação continuada aconteça, propiciando um espaço para a discussão teórico-metodológica quando do levantamento de necessidades das ações formativas a serem oferecidas. Para Pimenta e Almeida (2011, p. 40) é necessário que as IES disponham de “uma estrutura reorientada para cuidar da formação dos docentes e exercer a coordenação específica das ações em curso”. Essas equipes de mediadores “precisam ter consciência do entorno, da cultura institucional em vigor e de toda força que esta possui, mas esforçando-se para ir além dela” (ANASTASIOU, 2009, p. 67).

O levantamento de necessidades pode ser realizado em vários momentos. Em algumas universidades isso é realizado no final do ano letivo para se desenhar o mapa de ações formativas para o próximo ano. Há também instituições que optam por realizar o levantamento semestralmente, ou ainda, ao final de uma ação formativa, dessa forma, já avaliando o que foi realizado, facilitando as adaptações necessárias para futuras ações. A forma do levantamento de necessidades também não obedece a uma regra. Por vezes aparecem por meio de formulários, questionários, entrevistas ou até mesmo surgem as demandas através de reuniões realizadas no âmbito de cada curso de graduação.

Imbernón (2010) evidencia em seus escritos um dos grandes complicadores no âmbito dos programas de formação continuada após os anos 2000. Para o autor, muitas destas propostas são elaboradas como sendo soluções prontas para a prática pedagógica, sem levar em consideração as reais necessidades formativas dos professores, sem analisar suas identidades e seus enfrentamentos cotidianos, isto é, quais os anseios e expectativas que esses profissionais possuem. Nessa perspectiva, Behrens (2007, p. 450) salienta a importância do diálogo entre as IES e o docentes, as ações formativas tendem a ser mais eficazes quando são “construídas com os professores e não para eles”.

Uma crítica que recai constantemente sobre as ações formativas oferecidas, é a respeito da descontinuidade destes programas de formação. Muitas vezes as ações

formativas, por não se constituírem de políticas institucionais, mas apenas políticas de gestão, se perdem com o passar do tempo. Sordi (2019) corrobora esse entendimento

Programas institucionais de apoio à inovação pedagógica e curricular deveriam definir/avaliar suas metas e prioridades em uma perspectiva longitudinal e para tanto necessitam não sofrer descontinuidades nas grandes linhas programáticas que os definem e que não podem oscilar ao sabor de cada mudança de reitoria (SORDI, 2019, p. 150).

Treinamentos, oficinas e palestras esparsas também são alvo de desaprovação, pelo mesmo motivo, qual seja, a interrupção. Nesse sentido, faz-se necessário privilegiar ações contínuas que “recusem o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o ‘mercado de formação’, que alimenta um sentimento de desatualização dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 26). Marcelo Garcia (2009) reforça esse pensamento, quando pontua o motivo do fracasso das ações de formação

Quando se pretende “atualizar” os professores, isto é, fazer com que se comprometam com atividades que promovam sua aprendizagem contínua, quando as modalidades que se oferecem não vão além de cursos curtos, descontextualizados, distantes dos problemas concretos e sem aplicação prática nem continuação (Marcelo Garcia, 2009, p. 125).

Nesse mesmo sentido Sordi (2019) nos chama a refletir:

Preocupa-nos, no entanto, certo viés que marca alguns programas de apoio ao desenvolvimento docente, circunscrevendo-os a aspectos de cunho tecnicista, fazendo crer que a docência de qualidade se alcança de modo instrumental, apartado dos referenciais teóricos que embasam as microdecisões pedagógicas tomadas a partir destes (SORDI, 2019, p. 136).

Em contrapartida Zabalza (2004, p. 165) elucida o motivo de se utilizar em grande escala ações formativas de forma esparsa, elas “(...) têm a vantagem de serem mais práticas e terem baixo custo institucional e pessoal. Porém, seus efeitos desaparecem logo, carecendo de efeitos claros na origem de uma autêntica cultura institucional favorável a formação”.

Desta forma, resta comprovada a necessidade de elaboração de políticas institucionais de formação continuada embasadas no levantamento de necessidades, que consigam modificar a cultura das IES, perdurem para além de uma gestão, e ascendam para o real significado da formação permanente. O que se almeja são atuações

propositivas a fim de ofertar uma formação continuada edificante sob o ponto de vista social.

Necessário ressaltar que durante os momentos reflexivos que acontecem no âmbito dos processos de formação continuada, afloram importantes percepções a respeito da professoralidade. Neste sentido cabe ressaltar o conceito de professoralidade, que se apoia na reflexão incessante sobre a prática docente e o processo formativo, concepção evidenciada nos estudos de Bolzan e Isaia (2006, p. 491) definida como:

Um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Desta forma tem-se que a professoralidade é um processo contínuo de construção pessoal e profissional. Compõe-se da reflexão acerca das ações e práticas docentes, bem como sobre a própria trajetória formativa e experiencial. A aprendizagem docente e a construção da professoralidade percorrem diversos caminhos; isso porque a trajetória pessoal e profissional de cada indivíduo implica, segundo Bolzan e Isaia (2010), “a possibilidade do docente estar aberto e receptivo a aceitar novas formas de constituir-se, tanto em termos de conhecimentos específicos, quanto pedagógicos e experienciais”.

Bolzan e Isaia (2007) também apontam que:

[...] a formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber-fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente. (BOLZAN, ISAIA, 2007 p. 3).

Isto implica compreender o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, sistemático e organizado que abrange a dimensão pessoal e interpessoal na construção do que se percebe como professoralidade.

Tema igualmente relevante na esfera dos processos de formação continuada para docentes universitários é o que trata das relações interpessoais. A atividade docente invariavelmente envolve relacionamentos e pressupõe o aprimoramento desta habilidade

no se relacionar com o outro. Todavia, especialmente nos cursos de direito o professor tende a adotar uma postura mais distante do aluno.

Rocha (2012, p. 183) aponta nos professores de Direito uma “ilusão da autossuficiência que transparece em palavras e se revela em gestos, posturas e olhares”. Isso pode ser atribuído aos resquícios da educação jurídica do passado, que se baseava na autoridade das togas e buscava manter a superioridade do professor. Esse perfil atrapalha o relacionamento com o aluno, que passa a se basear no medo e na apatia, o que dificulta a aprendizagem e o desenvolvimento de uma docência comprometida. A autora entende que é fundamental “se liberar dos papéis de autoridade pública ou casuística, caso existam, nas escolas de Direito” (ROCHA, 2012, p. 178). O não despojamento das identidades assumidas fora da universidade, para se reconhecer como professor, acaba por impossibilitar um ambiente fecundo para o aprendizado.

Quando o aluno ingressa no ensino superior, percebe um certo distanciamento dos professores. Em defesa da formalidade, acabam sendo desprezadas as relações interpessoais e afetivas, que durante a educação básica costumam prezar pela proximidade entre professor e aluno. Lembrando que a cada dia, as universidades recebem perfis diversificados de alunos, que demandam conhecimentos e posicionamentos específicos dos docentes. Assim “há a necessidade de lidar com diferentes grupos sociais e até culturais e mesmo assim, o professor precisará se valer e usar o meio social onde o aluno vive para conseguir construir a sua compreensão” (Luengo, 2009, p. 4437). É papel do professor ouvir e procurar entender o lugar de fala do aluno, desconsiderar tais aspectos não traz melhorias para a relação professor-aluno. Luengo (2009) reputa ser

[...] salutar aproveitar a virilidade física, emocional e até intelectual dos jovens, convolvendo-as para as relações humanas e consequentemente, para a evolução da sociedade. Saber aproveitar os conhecimentos trazidos pelo corpo discente, observando o meio sócio-cultural-econômico que habitam (LUENGO, 2009, p. 4431).

Ainda sobre a importância de se valorizar a bagagem trazida pelos discentes, Luengo (2009, p. 4432) explica que, depois de tomar consciência de sua identidade como professor no curso de direito, o docente deverá “[...] desbastar a pedra bruta, convolvendo-a em pedra polida, transformando-a em uma jóia”. Para o autor, este é um dos aspectos fundamentais da docência

Essa atividade que o professor desenvolve de ser um ourives, ou seja, depois de receber o pupilo forjado com as características do meio em que vive, irá lapidá-lo e posteriormente deve restituí-lo ao meio de origem. Deve agir com esta seriedade mesmo a despeito do exercício de outras atividades profissionais ou no caso de se dedicar exclusivamente à docência, de dividi-la com outras instituições de ensino (LUENGO, 2009, p. 4433).

O relacionamento professor-aluno em sala de aula deve basear-se no diálogo, no respeito mútuo e na parceria. Ademais, “o respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo” (Freire, 2002, p. 71). Ainda neste sentido (Freire, 2002, p.74) reforça que “o meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e tolerância”. Principalmente nos cursos jurídicos é necessária atenção redobrada para com estes aspectos, visto que é um curso que deve prezar pelo debate, conta com estudantes ávidos e entusiastas, às vezes introvertidos, necessitando de apoio para explanar suas opiniões.

No entendimento de Silva (2011, p. 135), o professor do ensino superior “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”. Isto provém da tímida formação que o docente tem a respeito dos aspectos afetivos e emocionais. Comumente o professor é o exemplo a ser seguido, visto que, muitas vezes, o ser humano age por imitação. Como bem aponta Freire (2002, p. 35) “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”.

Destaque-se que as relações interpessoais no ambiente acadêmico não se referem apenas ao professor com o aluno, tão importantes quanto esta, são as demais interações estabelecidas nos ambientes acadêmicos.

A escola deve trabalhar as relações interpessoais para desenvolver no aluno uma visão sistêmica da escola e de seu papel, mas também para facilitar sua integração com a comunidade, professores e colegas através de uma colaboração confiante e pertinente (ANTUNES, 2003, p. 47).

Essa colaboração é de fundamental importância, tendo em vista a troca de conhecimentos e experiência entre colegas de turma. Uma relação saudável pode contribuir de maneira muito eficaz para a aprendizagem, pois

[...] não é de se estranhar que os alunos possam aprender com a troca de informações que trazem, com as discussões que promovem, com os diálogos que estabelecem, com as explicações mútuas que se oferecem. Conhecemos muitos alunos que apresentam dificuldades de aprender com seus professores e acabam aprendendo com as explicações de seus colegas (MASETTO, 2003a, p.55).

Esse tipo de situação é muito comum e positiva, visto que o conhecimento perpassa e se constitui através de vários sujeitos. A cada interação as percepções sobre as temáticas vão se produzindo e tomando formas diversificadas, modificando pensamentos e atitudes

A comunicação interpessoal não é um aparelho emissor e um receptor. É uma negociação entre duas pessoas, num ato criativo. Não se pode medi-la só pelo entendimento preciso daquilo que eu digo, mas também pela contribuição do próximo, pela mudança em nós dois (ANTUNES, 2003, p. 41)

As relações interpessoais quando estreitadas pelo docente em sala podem trazer uma identificação dos alunos com o professor, facilitando o diálogo e a convivência, o que possibilita a aprendizagem, pois “Cada pessoa é, e sempre será um verdadeiro universo de individualidade; suas ações, seus motivos, seus sentimentos constituem paradigma único” (ANTUNES, 2003, p. 9). Um desafio para o professor é equilibrar a participação de todos os alunos no debate, moderando sempre com bom senso, assim

O pupilo deve ser co-criador com o professor. A época de aprendizagem resumida na absorção passiva já cessou. O aluno precisa atuar em conjunto e com independência junto ao professor, mas é claro respeitando a disciplina que não se tisa e nem se curva, principalmente no interior de uma casa de cultura (LUENGO, 2009, p.4431).

A atenção ao respeito mútuo e à parceria são imprescindíveis na relação professor-aluno. E, quando enfim chega o momento no qual o professor de Direito se assume como docente e toma consciência do seu papel transformador, a carreira toda se modifica. Abrem-se possibilidades de relação da profissão jurídica com a profissão

docente, tudo se complementa, vislumbra-se o enorme potencial para explorar a ciência jurídica, a aprendizagem flui, concebendo experiências e descobertas.

5. O PERCURSO INVESTIGATIVO

A ciência se interessa em explicar tudo ao seu redor desde os detalhes até a relação dos fatos. Os questionamentos presentes na pesquisa científica permitem a elaboração de métodos diferenciados que tem relação direta com os ensinamentos de Gil (2007) o qual cita que a pesquisa tem um: “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2007, p. 17). Ao pressupor uma pergunta para a qual se procura uma resposta busca-se o desejo de se conhecer algo e a maneira mais eficaz de realizá-la. As experiências e vivências profissionais do pesquisador tendem a aguçar a curiosidade para essa realização. Sob este ponto de vista, este capítulo dedica-se à apresentação dos aspectos metodológicos que foram utilizados na condução desta pesquisa, assim como os caminhos percorridos ao longo de toda a investigação.

5.1. Natureza da Pesquisa quanto ao Método de Abordagem: Qualitativa

Os métodos de abordagens são bastante diversificados em todos os campos sociais e científicos principalmente no que tange aos aspectos da pesquisa educacional. A pesquisa que ora se apresenta, devido aos objetivos propostos utilizou a abordagem de natureza qualitativa, haja vista a relevância da temática para o universo da docência universitária. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), essa metodologia:

[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo[...]. Os investigadores se interessam pelo processo e não pelos resultados ou produtos; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; o significado é de importância vital para a pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

No entendimento dos autores, tão relevante quanto o resultado da pesquisa é processo que vai se construindo durante esta, principalmente com relação à mediação do pesquisador com o objeto de estudo, visando esclarecer as indagações anteriormente propostas. Já Oliveira (2008) delinea este tipo de abordagem da seguinte forma:

Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e

técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2008, p.37).

Ressalte-se que para além das reflexões geradas pela abordagem qualitativa, ela acaba por produzir o crescimento das análises, pois toda reflexão é embasada em conceitos, valores e contextos individuais. E, por mais que o pesquisador busque uma neutralidade, as concepções pessoais, culturais e profissionais sempre permeiam suas inferências. Assim sendo, uma das vantagens desta abordagem é exatamente trazer para a própria análise as percepções do crescimento de quem fez a investigação.

Para este autor, uma pesquisa qualitativa não se faz sem a “[...] delimitação do lugar, tempo, revisão de literatura e coleta de dados” (OLIVEIRA, 2008, p. 39). Na pesquisa qualitativa é necessário compreender que o rigor não está em dados estatísticos em si, mas nos resultados provenientes que esta traz. Segundo Luna (2000), a pesquisa qualitativa tem relação com a formulação do problema de pesquisa a ser investigado. Este deve incitar perguntas de cunho interpretativo a fim de estabelecer as conexões com os resultados a serem observados. Por esse motivo a abordagem qualitativa vem sendo estabelecida no decorrer do processo e, quando necessário, sendo redefinida.

O pesquisador na investigação qualitativa vai transitar entre experiências vividas e as relações entre os contextos, ações e indivíduos. A pesquisa qualitativa tem como preocupação inicial os processos, o relato das pessoas, as visões de mundo, as questões indutivas e ainda as hipóteses e as teorias. (KNECHTEL,2014).

Pela relevante contribuição que este tipo de pesquisa tem para a educação é necessário compreender as raízes históricas desta metodologia. A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX. Foi na área das ciências sociais que primeiro se questionou a adequação do modelo vigente de ciência aos propósitos de estudar o ser humano, sua cultura e sua vida social. André (1995) afirma que a abordagem qualitativa de pesquisa em sua origem foi:

Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos [...] (ANDRÉ, 1995, p. 17).

A pesquisa qualitativa teve seu surgimento então na Antropologia, de maneira mais ou menos naturalística, e na sua tradição antropológica ficou conhecida como investigação etnográfica. Cabe aqui salientar algumas de suas denominações:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...] (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Tendo como base o surgimento da pesquisa qualitativa, é necessário também a discussão da diferença entre pesquisa qualitativa e quantitativa. A Pesquisa quantitativa como o próprio o nome afirma, tem como parâmetro a investigação empírico descritiva, que é quando se procura descobrir e classificar a relação entre as variáveis e as relações de causa e efeito entre os diferentes fenômenos (KNECHTEL, 2014). Ainda segundo este mesmo autor as pesquisas quantitativas foram seguindo até a metade do século XX e eram caracterizadas pela passividade e objetividade.

Além das pesquisas das duas modalidades apresentadas há também a união das duas abordagens de pesquisa. Segundo Knechtel (2014) esse tipo de pesquisa: “[...] interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”. (KNECHTEL, 2014, p. 106).

Para melhor explicitar os dois tipos de pesquisa Bauer, Gaskell e Allum (2008) elaboraram um quadro destacando as diferenças entre os dois tipos de pesquisa:

Quadro 3 – Diferença entre as pesquisas qualitativas e quantitativas

	Quantitativas	Qualitativas
Dados	Números	Textos
Análise	Estatística	Interpretação
Protótipo	Pesquisa de Opinião	Entrevista
Qualidade	Hard	Soft

Fonte: Bauer, Gaskell e Allum (2008, p. 23).

Como já foi afirmado e pela problemática de pesquisa explícita na introdução deste trabalho, bem como pelas mudanças de paradigmas que foram sendo construídas ao longo do caminho aqui traçado, adotou-se a abordagem qualitativa. Neste tipo de pesquisa há diferentes estratégias, entre elas: Estudo de caso, Pesquisa Participante, Pesquisa - ação, Pesquisa de campo, Pesquisa *Survey* e Pesquisa Bibliográfica. De todas essas estratégias a que vamos nos ater aqui será a Pesquisa Bibliográfica ou também designada como pesquisa teórica. A Metanálise por se tratar de uma revisão sistemática de um determinado assunto a ser pesquisado é um instrumento de pesquisa bibliográfica e será evidenciada de forma clara no próximo item, de modo a esclarecer quais passos adotou-se para o desenvolvimento desta pesquisa, mediante sua problemática e objetivos propostos.

5.2. Natureza da pesquisa quanto à estratégia utilizada: Metanálise

A estratégia de pesquisa que mais se aproxima dos objetivos e da problemática de pesquisa evidenciadas para este trabalho é a Metanálise. A Metanálise é uma abordagem de pesquisa que surgiu na área da educação em meados dos anos de 1985, com dois autores norte americanos chamados Stern e Harris, pesquisa esta que Zimmer (2004) cita como Metasíntese. Anteriormente a estes aspectos a Metanálise foi utilizada em 1904, quando foi publicada a primeira revisão sistemática, sintetizando os resultados de dois estudos na área da Medicina, embora o termo metanálise tenha sido empregado pela primeira vez apenas em 1976 (PINTO, 2013). A partir dos anos 1950, pesquisadores das áreas de Medicina, Psicologia e Sociologia deram início ao desenvolvimento de novos métodos com o objetivo de realizar integrações de informações sobre estudos primários com a utilização de técnicas estatísticas.

A Metasíntese ou Metanálise surge como método qualitativo, e segundo Pinto (2013):

[...] configura-se como uma proposta metodológica para as Ciências Humanas, já que o pesquisador adota um novo enfoque ao reunir resultados e conclusões de outros estudos, facilitando o acesso às informações sobre determinado fenômeno. Os resultados dessa discussão sugerem que a utilização de metanálise qualitativa possibilita uma visão mais acurada do desenvolvimento das pesquisas na área em foco, além de ampliar o conhecimento e ajudar a compreender o fenômeno que se quer enfatizar (PINTO, 2013, p.1033).

Ainda nessa mesma perspectiva, para Figueiredo Filho et al. (2014), que citam Roscoe e Jenkins (2005), a Metanálise busca agregar e reduzir os dados a uma unidade de síntese, da seguinte forma:

Roscoe e Jenkins (2005) afirmam que “meta-análise consiste em colocar diferentes estudos juntos em um mesmo banco de dados e utilizar metodologias analíticas e estatísticas para explicar a variância dos resultados utilizando fatores comuns aos estudos” (Roscoe & Jenkins, 2005: 54). Ou seja, é um procedimento metodológico que sintetiza uma determinada quantidade de conclusões num campo de pesquisa específico. Uma de suas vantagens é elevar a objetividade das revisões de literatura, minimizando possíveis vieses e aumentando a quantidade de estudos analisados. (FIGUEIREDO FILHO et al., 2014, p. 209).

Um dos desafios da Metanálise é sintetizar o conhecimento sem produzir viés, e, desta forma, tornar o trabalho confiável do ponto de vista científico, utilizando técnicas específicas com critérios sistemáticos, visando aumentar a confiabilidade deste tipo de pesquisa. Esta necessidade deve-se ao crescimento contínuo de pesquisas acadêmicas e trabalhos científicos, que por seu volume necessitam ser sistematizados para melhor entendimento, visando elucidações claras e detalhadas dos fatos anteriormente investigados. Figueiredo Filho et al. (2014) ainda afirmam que:

Logisticamente, revisões da literatura se justificam, dada a enorme quantidade de informação produzida em diferentes ramos do conhecimento. Do ponto de vista do leitor, o objetivo da síntese de pesquisa é concentrar em um só trabalho resultados de vários outros e definir o atual status do conhecimento sobre um determinado problema de pesquisa, tornando desnecessária a consulta sistemática a trabalhos mais antigos (FIGUEIREDO FILHO et al., 2014, p. 207).

Este movimento favorece a cumulatividade do conhecimento científico. Ao reunir conclusões de pesquisas anteriores o investigador tenciona atualizar o conhecimento e confrontá-lo com as novas realidades, ratificando ou refutando hipóteses precedentes. Desta forma, com a Metanálise tem-se a oportunidade de:

[...] acumular o conhecimento gerado em pesquisas qualitativas de uma determinada área do conhecimento. Tal contribuição auxilia para a divulgação sistematizada da ciência, uma vez que combinar análise e interpretação de um fenômeno permite delimitar caminhos e abrir outros ainda não percorridos. (PINTO, 2013, p.1046).

Para que tal fato seja possível, é preciso integrar os resultados encontrados com base em uma revisão minuciosa da literatura, posteriormente a análise dos métodos utilizados, das categorias examinadas, e das conclusões alcançadas. Neste sentido, por Metanálise entende-se uma investigação que vai além daquelas já realizadas, uma retomada das pesquisas já produzidas, uma reflexão acerca do que foi investigado, sobre a forma com que a pesquisa foi conduzida e, ainda, um movimento reflexivo sobre as análises efetuadas e seus resultados.

Figueiredo Filho et al. (2014) citam em seu artigo uma função da Metanálise observada por Imbeau et al. (2001) que abrange plenamente esta pesquisa, tendo em vista que o objetivo principal é a investigação dos aspectos importantes que possam estar sendo omitidos pelos processos de formação continuada, vejamos: “ [...] a “meta-análise habilita os pesquisadores a resolver disputas na literatura, a determinar que fatores têm contribuído para as diferenças sistemáticas entre os estudos e para identificar as áreas que têm sido negligenciadas” (IMBEAU et al., 2001, p. 03).

Destarte, com o diagnóstico aqui realizado, foi possível inferir quais “áreas que têm sido negligenciadas” nos processos formativos, levando-se em consideração que o objetivo geral desta investigação é: descrever e realizar um diagnóstico de como ocorreu a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito nas IES brasileiras, no período de 2010 a 2020, visando compreender quais aspectos foram enfatizados e quais foram negligenciados nos processos formativos.

A Metanálise é composta por etapas sistematizadas que abarcam uma pesquisa da natureza deste trabalho. Desta forma os dados coletados na pesquisa foram categorizados e analisados segundo esta técnica, que inclusive interpreta os dados e apresenta os resultados conforme os ensinamentos de Figueiredo Filho et al. (2014) consistindo nos estágios constantes do quadro abaixo:

Quadro 4 - Planejamento de uma Metanálise em sete estágios

Estágio	Descrição
1	Identificação/formulação do problema de pesquisa
2	Coleta da literatura (livros, artigos, teses, documentos, etc.)

3	Coleta das informações de cada estudo
4	Avaliação da qualidade dos estudos
5	Análise e síntese dos resultados iniciais dos estudos
6	Interpretação dos dados coletados
7	Apresentação dos resultados finais de pesquisa

Fonte: Figueiredo Filho et al. (2014) a partir de Cooper (2010).

5.3. Construção dos Estágios da Metanálise

Neste ponto da pesquisa explicitaremos cada estágio da Metanálise e no capítulo seguinte os resultados que foram encontrados mediante as etapas aqui relatadas.

5.3.1. Estágio 1 – Identificação/formulação do problema de pesquisa

Nesta etapa da Metanálise são explicitadas de forma clara e objetiva as nuances do problema de investigação. A problemática de pesquisa que se apresenta já foi enunciada na introdução deste trabalho, especificamente no item 1.1, juntamente com todas as explicações do motivo de ter adotado a pergunta de pesquisa que se apresenta aqui. Esse estágio é um dos estágios mais relevantes da Metanálise haja vista, que tendo como foco a clareza do questionamento, os demais estágios se procedem também de modo claro e objetivo.

Um problema de pesquisa é formulado por meio de diversos elementos, que Laville e Dionne (1999) citam como a junção de dois fatores: conhecimento e valores. Nos conhecimentos os autores delineiam dois aspectos: os fatos brutos ou os fatos das generalizações. Os fatos brutos são os dados da realidade. Esses fatos são relevantes para a formulação do problema de pesquisa devido à contextualização e um possível exame futuro. Já os fatos da generalização são “[...] representações mentais de um conjunto de realidades em função de suas características comuns essenciais” (Laville; Dionne, 1999, p. 91). As teorias ajudam muito na compreensão e formulação das

problemáticas de pesquisa e as generalizações também auxiliam bastante nessas questões.

Os valores são representações mentais do que é desejável, ou seja, tem relação com as inclinações pessoais. Ao se ter noção de um problema, o pesquisador o faz a partir de uma observação e de uma “leitura” do real e por meio de um quadro de referência determinado. Além dessas duas nuances, Laville e Dionne (1999) ainda afirmam que o pesquisador à medida que vai dispondo de suas inclinações e conhecimento, vai formulando o seu problema de pesquisa, o que eles citam como operação de desvendamento. Segundo eles, a operação de desvendamento consiste em: “ [...] jogar o mais possível de luz sobre as origens do problema e as interrogações iniciais que concernem a ele, sobre sua natureza e sobre as vantagens que se teria em resolvê-lo, sobre o que se pode prever como solução e sobre o modo de aí chegar” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 18).

Neste sentido, todo o investimento que o pesquisador fizer com relação ao problema de pesquisa é válido, pois consistirá em uma segurança para o seu trabalho. No caso da pesquisa que ora se apresenta, a formulação do problema de pesquisa se deu de modo inicial e no decorrer da pesquisa foi sendo reformulado. Por ser uma das importantes fases da Metanálise, a relevância da pergunta de pesquisa foi essencial para a construção do trabalho. No estágio seguinte evidenciaremos de forma clara como se deu a coleta da literatura para a análise de dados.

5.3.2. Estágio 2 - Coleta da literatura (livros, artigos, teses, documentos, etc.)

Na Metanálise a natureza da pesquisa quanto às fontes de informação e coleta de dados consubstancia-se na literatura especializada que foi encontrada. Neste caso foi realizada uma busca por Artigos Científicos, Teses e Dissertações a respeito da temática da pesquisa. Pela problemática de pesquisa evidenciada, que se refere à formação continuada do professor de direito e os aspectos que foram evidenciados e quais foram deixados de lado nessa formação, e, por considerar que os maiores meios de divulgação científica dessa formação se dá em programas específicos nas IES brasileiras e mais, com a hipótese de que a maioria dos conteúdos trabalhados nessas formações são evidenciados nos artigos de revistas, dissertações e teses da área, é que optou-se pela escolha destes trabalhos científicos para compor o rol da análise de dados desta pesquisa.

Pereira et al (2019) em seu artigo “Meta-analysis as a research tool: a systematic review of bibliometric studies in administration” utiliza com muita propriedade o estudo da Metanálise na área da administração. Ao utilizar a base de dados *Web of Science* este fez uma pesquisa em dois períodos temporais 1998 a 2007 e 2008 até 2017. Do estudo derivaram 144 artigos no total. A pesquisa tem uma característica relevante para a área administrativa por ser original na área da administração. Esse fato tem similaridade com o estudo que se apresenta aqui, haja vista ser uma metodologia pouco explorada na área do direito e por ser outra base de dados diferente da utilizada por Pereira et al (2019), mas que tem igualdade nas condições na coleta de literatura.

Lima (2017) também realizou uma pesquisa de mestrado sobre o dever de cooperação processual em três periódicos da área de Direito. A pesquisa teve como base uma Metanálise que foi desenvolvida no assunto. O período da pesquisa foi entre 1989 e 2017 e a autora apontou nos artigos dos periódicos, os achados na área. A Metanálise por ela desenvolvida permitiu que outros pesquisadores pudessem se aprimorar na área. Assim como a pesquisa de Lima (2017), o intuito ao pesquisar os artigos de revistas sobre a formação continuada de professores de Direito, é também o mesmo aqui.

A respeito das teses e dissertações, por serem trabalhos que estão inseridos justamente no âmbito universitário e o público alvo aqui são os professores dos cursos de Direito, estes trabalhos trazem pesquisas necessárias para a problemática de pesquisa. Diversas pesquisas tem sido realizadas na área de educação, com a utilização da Metanálise acerca de dissertações e teses no país. Entre estes, destaca-se na área da formação de professores no ensino superior, os trabalhos de Almeida (2021) e Ferreira (2020).

Mediante estas colocações, é que a pesquisa que aqui se apresenta, terá os parâmetros evidenciados pelos autores descritos acima, tanto para os Artigos Científicos, quanto para as Teses e Dissertações. Iniciou-se pela coleta nas revistas, para isso foram utilizadas as seguintes bases de dados:

Quadro 5 - Coleta da Literatura (Artigos Científicos)

Etapa	Base	Site	Ação
1	Portal de Periódicos da Capes	https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php#	Busca dos artigos

2	Scielo	https://www.scielo.br/	Busca dos artigos não encontrados no site da Capes
3	Google Acadêmico	https://scholar.google.com.br/?hl=pt	Busca dos artigos não encontrados em ambas as buscas anteriores

Fonte: Autoria própria

A pesquisa, tanto para os Artigos Científicos, quanto para as Teses e Dissertações, teve como foco o período compreendido entre os anos de 2010 a 2020, tendo em vista, que ao analisar o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPg para a década 2011-2020 são notórias as lacunas existentes com relação à formação continuada dos docentes universitários. Uma destas lacunas é a formação estar voltada exclusivamente para a pesquisa. Soares e Cunha (2010, p. 93), neste sentido, afirmam sobre este fato: “[...] um equívoco pensar que os saberes da pesquisa se transferem mecanicamente para os saberes do ensino. A pesquisa, embora fundamental no processo formativo, não é suficiente para assegurar a qualidade da docência universitária”.

Com relação à escolha das palavras-chave utilizadas tanto para as Teses e Dissertações, quanto para os Artigos Científicos, optou-se por estas, devido a ligação com problema de pesquisa aqui proposto. Ressalte-se, que como já foi apontado no item anterior, a problemática de pesquisa é uma das etapas da Metanálise. O problema de pesquisa que se procurou desvendar foi: *“Como ocorreu a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito nas universidades brasileiras no período de 2010 a 2020? Quais pontos foram evidenciados e quais foram menos considerados?”* Ao refletir sobre o problema de pesquisa mais detidamente, e com a colaboração dos capítulos teóricos já produzidos³, tendo como embasamento o

³ Para melhores esclarecimentos verificar a seções dois, três e quatro desse trabalho.

apontamento dos diversos autores da área do Direito e da formação docente continuada, bem como da relevância desses aspectos no âmbito da universidade, chegou-se às seguintes palavras-chave:

- Formação Continuada no Ensino Superior;
- Professor/Docente de Direito;
- Ensino Jurídico e Formação Continuada, e
- Formação Continuada do Professor de Direito.

Nesta pesquisa as palavras-chave foram utilizadas “entre aspas” visando trazer como resultados apenas os termos específicos encontrados, no intuito de mapear o que já foi escrito sobre a formação continuada do docente que atua nos cursos de direito. O mesmo se deu com as teses e dissertações, que seguiu as seguintes etapas para a busca na Literatura:

Quadro 6 – Coleta da Literatura (Teses e Dissertações)

Etapa	Base de busca	Site	Ação
1	Catálogo de Teses e Dissertações	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/	1) Busca das dissertações 2) Busca das teses
2	BDTD	https://bdtd.ibict.br/vufind/	1) Busca das dissertações não encontradas no site Capes 2) Busca das teses não encontradas no site da Capes

Fonte: Autoria própria

Após as buscas nestas bases de dados acima elencadas, realizou-se o *download* de todos os arquivos e uma leitura inicial do título e do resumo ⁴ dos trabalhos (teses, dissertações e artigos) a fim de verificar se realmente tinham relação direta com as palavras-chave buscadas descritas acima. O próximo estágio da Metanálise, que é a coleta das informações de cada estudo, será desenvolvido a seguir.

5.3.3. Estágio 3 - Coleta das informações de cada estudo

Com base em tudo o que foi investigado e trazido à baila nas seções teóricas desta pesquisa, bem como, no que foi adicionado posteriormente com a coleta da literatura realizada no estágio 2 desta Metanálise, a partir da leitura inicial do título e dos resumos de Artigos Científicos, Teses e Dissertações dos trabalhos já selecionados, foram elencadas 7 (sete) categorias de pesquisa, que se reputaram imprescindíveis para o êxito dos programas de formação continuada, quais sejam:

1. Identidade Docente;
2. Saberes Docentes (específicos, pedagógicos, experienciais);
3. Professoralidade;
4. Relações interpessoais;
5. Levantamento de necessidades;
6. Políticas Públicas; e
7. Incentivo à qualificação.

A discussão destas questões no âmbito de qualquer programa de formação continuada é de suma relevância, e, levando este aspecto em consideração, passou-se a investigar como cada uma destas categorias é tratada em Artigos Científicos, Teses e Dissertações encontrados. Desta forma, foi possível evidenciar como foi abordada a Formação Continuada para docentes universitários, especificamente os que lecionam nos cursos de Direito.

Para o encontro destas categorias estabelecidas, o primeiro passo foi ir ao buscador/pesquisa/localizar dos trabalhos que já se encontravam em *download*, separados por pastas e por nome dos autores, buscando as palavras explicitamente

⁴ Optou-se pela leitura inicial do resumo, devido ao fato de que nessa parte do texto em geral, é realizada uma explanação do conteúdo do trabalho.

representadas. Posteriormente foi destacada cada categoria encontrada e contabilizadas cada uma das aparições ocorridas. Esses dados iniciais serão demonstrados no item 5.3.5.

Feito isto, com relação aos artigos, além do título e do resumo anteriormente já lidos, partiu-se para a leitura dos itens que se referiam especificamente às partes teóricas, tendo em vista que sobreditos trabalhos continham partes semelhantes: introdução, duas ou três partes teóricas, metodologia, resultados e considerações finais. O mesmo se deu para as teses e dissertações, que continham as seguintes partes: introdução, duas ou três seções de teoria, metodologia, resultados e considerações finais.

Deste modo, os resultados encontrados das leituras realizadas das seções teóricas dos artigos de revistas e das dissertações e teses, que tem relação direta com as categorias estabelecidas acima, serão demonstrados no capítulo seguinte, que é o da análise e discussão dos resultados encontrados, afim de evidenciar quais os pontos que são relevantes para a formação continuada do professor de direito e quais ainda necessitam de melhoria, de acordo com os autores e trabalhos aqui apresentados.

5.3.4. Estágio 4 - Avaliação da qualidade dos estudos

Na avaliação da qualidade dos estudos o pesquisador deve se restringir em apontar o que está de acordo com a problemática ou os objetivos inicialmente propostos para o trabalho de pesquisa que se apresenta. Nesta etapa, o pesquisador ou pesquisadores devem avaliar os trabalhos em análise e verificar se realmente o encontrado deve continuar a fazer parte da pesquisa de mestrado ou doutorado, ou deve ser descartado. Os trabalhos devem passar por uma leitura, que tenha como finalidade avaliar se as categorias de pesquisa estão ali presentes para uma melhor interpretação dos dados.

Assim, como dito anteriormente, realizou-se a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, a fim de verificar se tinham relação direta com o problema de pesquisa evidenciado na introdução desta pesquisa. Na leitura dos resumos foi possível verificar que alguns trabalhos encontrados não tinham relação com os objetivos propostos aqui, e que, alguns trabalhos que se encontravam em determinadas palavras-chave se relacionavam com outras.

Apesar da grande quantidade de trabalhos que continham determinadas palavras-chave, alguns retratavam o professor de direito de modo muito geral ou tinham relação com conteúdos específicos do curso de Direito, não tendo relação direta com o proposto pelo trabalho de pesquisa que ora se apresenta. Portanto estes trabalhos foram descartados.

Nesta fase os autores da pesquisa também estabelecem uma espécie de *checklist*⁵ ou fluxograma dos elementos necessários para um estudo de qualidade, o que representa uma abordagem mais razoável para avaliar. No caso da investigação em tela, realizou-se esta listagem para avaliar se os estudos encontrados estavam coerentes com a leitura inicial realizada no título e no resumo dos trabalhos, tanto dos Artigos quanto das Teses e Dissertações. Essa listagem está especificada no quadro abaixo:

Quadro 7 – Etapas da avaliação da qualidade dos estudos

Etapa	Ação
1	Leitura da parte teórica dos artigos
2	Leitura da parte teórica das dissertações
3	Leitura da parte teórica das teses
4	Busca na pesquisa/localizador dos arquivos por categoria
5	Avaliação inicial das categorias encontradas Resultados iniciais encontrados

⁵ Ward RJ, Usher-Smith J, Griffin SJ. How to produce a systematic review. InnovAiT. 2019. [In press].

6	Interpretação das categorias encontradas relacionando com a leitura anterior das seções teóricas
---	--------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autoria própria

No próximo item serão evidenciados os resultados iniciais da pesquisa, apontando alguns aspectos principais: 1. Os primeiros resultados encontrados nas bases de dados escolhidas para coletar os artigos de revistas e depois as dissertações e teses; 2. Os resultados após a leitura dos resumos; 3. Os resultados após a pesquisa no localizador do arquivo dos *downloads*. E, após os resultados iniciais, serão demonstrados no capítulo seguinte os resultados finais, juntamente com a análise de dados.

5.3.5. Estágio 5 - Análise e síntese dos resultados iniciais dos estudos

5.3.5.1 – Resultados Iniciais dos Estudos – Artigos Científicos

Esta etapa consiste em apresentar alguns resultados iniciais da pesquisa, após a avaliação da qualidade dos estudos realizada no estágio anterior. Este estágio é uma maneira de fazer o leitor continuar em sua leitura sem muito aprofundamento nos dados e nos resultados. A organização desta parte do trabalho pode ser realizada através de diferentes maneiras como gráficos, tabelas entre outros aspectos.

Inicialmente, a primeira busca realizada foi no site de periódicos da Capes, depois na base de dados da Scielo, e, por último no Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave já demonstradas no estágio 2. O quadro abaixo retrata com clareza a quantidade de trabalhos encontrados:

Tabela 1 – Busca inicial dos Artigos Científicos

Palavra-chave	Capes	Scielo	Google Acadêmico	TOTAL
Formação continuada no	4	1	1	6

ensino superior				
Professor/docente de direito	13	0	54	67
Ensino jurídico e formação continuada				
Formação continuada do professor de direito	2	0	1	3

Fonte: Autoria própria

Mediante estas considerações, partiu-se para a leitura da parte teórica dos artigos pré-selecionados e neste momento alguns foram descartados por não se relacionarem com o tema desta Tese, e, outros tiveram que ser realocados em outras categorias de pesquisa, pois a temática relacionava-se mais com determinada categoria do que com outra. Então apresentou-se o seguinte resultado:

Tabela 2 – Quantitativo de Artigos Científicos da pesquisa

Formação continuada no ensino superior	3
Professor/docente de direito	
	2
Ensino jurídico e formação continuada	6
Formação continuada do professor de direito	
	3
Total	14

Fonte: Autoria Própria

Deste modo, com os 14 artigos encontrados, e já tendo realizado os *downloads* no computador, utilizou-se no buscador o nome de cada categoria de pesquisa e foram assim registradas todas as aparições. Esta pesquisa reportou os seguintes resultados:

Tabela 3 – Quantitativo de categorias encontradas nos Artigos Científicos

Artigo	Identidade docente	Saberes Docentes	Professoralidade	Relações interpessoais	Levantamento de necessidades	Políticas Públicas	Incentivo à qualificação
1	1	11	1	0	0	0	3
2	14	6	0	1	2	1	1
3	0	6	0	5	0	0	7
4	5	2	0	1	9	0	0
5	0	0	0	0	0	1	1
6	6	0	0	3	0	0	0
7	1	14	0	7	1	1	1
8	0	4	0	2	5	0	0
9	0	3	0	2	0	0	0
10	0	0	0	0	1	2	3
11	0	1	0	1	1	2	2
12	1	5	0	0	1	1	1
13	4	2	0	0	1	13	1
14	1	1	0	0	0	0	0
Total	33	55	1	22	21	21	20

Fonte: Autoria própria

Assim, diante da quantidade de categorias encontradas em cada trabalho, é que se realizou a descrição destas categorias, que será desenredada na seguinte seção desta tese, que se refere à interpretação dos dados e dos resultados finais da pesquisa.

5.3.5.2 – Resultados Iniciais dos Estudos – Teses e Dissertações

Os mesmos procedimentos foram adotados para as teses e dissertações, porém em bases de busca diferenciadas dos Artigos Científicos. Para as Teses e Dissertações utilizou-se duas Bases de busca: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Foram utilizadas as mesmas palavras-chave dos artigos de revistas e os resultados podem ser evidenciados no quadro abaixo:

Tabela 4 – Busca inicial das teses e dissertações

Palavra-chave	Capes	BDTD	TOTAL
Formação continuada no ensino superior	9	4	13
Professor/docente de direito	39	9	48

Ensino jurídico e formação continuada	1	1	2
Formação continuada do professor de direito	1	1	2

Fonte: Autoria Própria

Os mesmos passos realizados para os artigos de revistas, que foram destacados anteriormente, também foram feitos para as teses e dissertações. As mesmas características com relação a determinadas palavras-chave terem mais associação com alguma outra categoria, também foram evidentes. E assim, após a leitura da parte teórica dos trabalhos, o quantitativo nos retornou os seguintes números:

Tabela 5 – Quantitativo de teses e dissertações da pesquisa

Formação continuada no ensino superior	4
Professor/docente de direito	10
Ensino jurídico e formação continuada	2
Formação continuada do professor de direito	2
Total	18

Fonte: Autoria Própria

Com os 18 trabalhos, já tendo sido realizado os *downloads* no computador e diante dos arquivos salvos, assim como realizado com os artigos, foi utilizado o buscador para escrever o nome de cada categoria de pesquisa e registrar o total das aparições. Essa pesquisa reportou os seguintes resultados:

Tabela 6 - Quantitativo de categorias encontradas nas Teses e Dissertações

Teses/Dissertações	Identidade docente	Saberes Docentes	Professoralidade	Relações Interpessoais	Levantamento de necessidades	Políticas Públicas	Incentivo à qualificação
1	0	1	0	1	0	0	0
2	1	0	0	5	0	3	0
3	9	1	0	0	0	3	0
4	0	5	0	0	0	0	0
5	12	66	0	86	0	7	0
6	23	5	0	0	0	0	0
7	0	6	0	1	0	0	0
8	22	12	1	0	0	1	0
9	0	25	1	49	0	0	0
10	35	0	2	0	0	3	0
11	2	3	1	0	0	0	0
12	0	22	0	1	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0
14	56	15	4	0	0	5	0
15	2	8	5	2	0	11	0
16	3	10	1	3	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0
18	4	6	1	0	0	4	0
Total	169	180	16	148	0	37	0

Fonte: Autoria Própria

Diante deste quadro, na seção seguinte serão evidenciados os achados da pesquisa, ou seja, quais categorias foram encontradas em cada um dos artigos, teses e dissertações examinados, juntamente com a análise e interpretação de dados com os resultados finais.

5.3.6. Estágio 6 - Interpretação dos dados coletados

No estágio 6 da Metanálise o pesquisador deve inferir o que já foi encontrado, apontando os problemas na execução do levantamento. As colocações aqui devem se dar de forma objetiva, analisadas com base na parte teórica da pesquisa. No caso do trabalho que aqui decorre, nesta etapa serão apresentadas de modo qualitativo as categorias de pesquisa que foram encontradas nos trabalhos pelas pesquisadoras. Este estágio será retratado na seção seguinte, juntamente com a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

5.3.7. Estágio 7 - Apresentação dos resultados finais de pesquisa

A apresentação dos resultados finais da pesquisa será realizada no capítulo seguinte, juntamente com a análise de dados da mesma, demonstrando o encontrado nos trabalhos analisados e destacados das bases de dados anteriormente evidenciadas para as buscas. Essa demonstração dos trabalhos encontrados será feita por meio de tabelas. As categorias encontradas nos trabalhos serão demonstradas por meio de gráficos ou quadros, e, analisadas à luz do olhar crítico das pesquisadoras, a fim de responder à pergunta de pesquisa: *Como ocorreu a formação continuada do bacharel em Direito*

que leciona nos cursos de Direito nas universidades brasileiras no período de 2010 a 2020? Quais pontos foram evidenciados e quais foram menos considerados?

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No capítulo da Metodologia tratamos de como foram realizados os procedimentos para a coleta de dados deste trabalho. Mediante estes procedimentos, discorreremos a seguir sobre os achados da pesquisa, ou seja, o encontrado nos Artigos Científicos, Dissertações e Teses analisados, com base nas categorias de pesquisa elencadas: 1. Identidade Docente; 2. Saberes Docentes (específicos, pedagógicos, experienciais) 3. Professoralidade; 4. Relações interpessoais; 5. Levantamento de necessidades; 6. Políticas Públicas; e 7. Incentivo à qualificação. Esta etapa consiste nos resultados finais da pesquisa. Os estágios de Intepretação dos Dados Coletados (Estágio 6) e Apresentação dos Resultados Finais de Pesquisa (Estágio 7) serão também apresentados nesta seção. A seguir, no item 6.1, revelaremos o encontrado nos Artigos Científicos mediante as categorias selecionadas.

6.1 - As categorias encontradas nos Artigos Científicos

Antes de aprofundar nas categorias encontradas nos artigos de revistas, iremos retratar os trabalhos que foram analisados. Salientando que na busca inicial com as palavras-chave obtivemos um total de 83 artigos, sendo que 69 deles não tinham relação com a temática desta tese e, por isso, foram descartados, restando 14 trabalhos que exploramos nesta pesquisa.

A primeira palavra-chave utilizada para a busca no site de periódicos da Capes, na Scielo e no Google Acadêmico foi “Formação Continuada no Ensino Superior” e os trabalhos encontrados estão apresentados abaixo:

Quadro 8 - Trabalhos encontrados com a palavra-chave:
Formação Continuada no Ensino Superior

Data da Pesquisa	ISBN	Revista	Título	Autor(es)	Ano	Link
01-09-2021	2446-9424	Revista Internacional de Educação Superior	Formação continuada para docentes do Ensino Superior da Universidade	Kátia Naomi Kuroshim et al	2016	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/

			do o Vale do Itajaí: o olhar de formadoras do GEPES/Univali			article/view/8650
01-09-2021	1982-7199	Revista Multilíngue do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos REVEDUC	Processo de formação continuada: narrativas de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura	Diego Carlos Pereira	2018	http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2454/749
01-09-2021	2447-3944	Revista Brasileira de Ensino Superior	A formação continuada de docentes do ensino superior e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais	Maria Isabel Lopes Tiago Weizenmann	2019	https://ser.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/3397

Fonte: Autoria própria

Nos artigos iremos apresentar os objetivos gerais, e quando não apresentar o objetivo geral recorreremos aos objetivos específicos para melhor esclarecer do que se tratam. No primeiro artigo da tabela acima de Kuroshima et tal (2016), os autores apresentam como objetivo geral “[...] destacar experiências relevantes de docentes profissionais formadoras com seus pares no referido Programa” (2016, p. 366). O programa ao qual os autores se referem se trata do Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior da Universidade do Vale do Itajaí – Univali. O Programa traz “Oficinas, palestras, conferências, mesas-redondas, relatos de

experiência, videoconferências, atividades EAD, entre outros, que contemplam temáticas institucionais e específicas” (2016, p. 366).

O segundo artigo da tabela, o de Pereira (2018) tem como objetivo geral: “[...] contextualizar e caracterizar os processos de formação continuada no ensino superior a partir de narrativas de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura, discutindo aspectos formais e não - formais em suas trajetórias formativas” (2018, p. 741). O trabalho traz ainda como metodologia principal a História Oral tendo como foco principal as: “[...] narrativas de cinco professores bacharéis que atuam em cursos de Licenciatura de diversas áreas em uma universidade pública de Uberaba, Minas Gerais” (2018, p. 749).

O terceiro artigo apresentado na tabela e encontrado na busca no site da Capes é de autoria de Lopes e Weizenmann (2019) traz como objetivo geral: “[...] analisar, a partir de um recorte dos dados provenientes da investigação, os discursos dos professores universitários sobre a relação entre a formação continuada no Ensino Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais” (2019, p. 102). Para alcançar o objetivo proposto, os autores trouxeram as contribuições de outras pesquisas além de um questionário apresentado aos docentes das universidades sobre a temática do artigo.

Mediante os artigos apresentados para esta palavra-chave, passemos agora para a próxima palavra-chave: Professor/Docente de Direito. A seguir a tabela que demonstra o encontrado para esta palavra-chave nas bases de dados pesquisadas.

Quadro 9 – Trabalhos encontrados com a palavra-chave:
Professor/Docente de Direito

Data da Pesquisa	ISBN	Revista	Título	Autores	Ano	Link
01-09-2021	1807 - 1600	Holos	O profissional docente do Direito: refletindo sobre sua Prática Pedagógica	Patrícia Zaccarelli Oliveira Raimunda Abou Gebran	2018	https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS

01-09-2021	1806-8405	Revista brasileira de pós-graduação	O docente em cursos de Direito: Análise do perfil de formação em uma amostra norte mineira	Wellen Ribeiro da Silva Claúdineia Texeira Gilmar Ribeiro	2020	http://www2.capes.gov.br/rbpg
------------	-----------	-------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------	------	---------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autoria própria

O primeiro artigo encontrado que se refere ao professor de direito e teve como objetivo geral: “[...] investigar como se configura a ação docente do profissional da área do Direito na atuação no ensino superior”. (OLIVEIRA; GEBRAN, 2018, p. 314). O público-alvo do artigo foi os professores juristas e suas concepções sobre a docência por meio de um estudo de caso, com análise documental e entrevista semiestruturada.

O segundo artigo encontrado teve como foco o seguinte objetivo geral e procedimento metodológico:

[...] discutir a formação do docente em Direito nos cursos de graduação da região Norte de Minas Gerais, Brasil. A metodologia proposta foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa local e envolveu pesquisa documental em *websites* das principais instituições da região e por contato direto para identificar os docentes de Direito, para posteriormente analisar o currículo *Lattes* de cada um (RIBEIRO DA SILVA; TEIXEIRA LIMA; RIBEIRO DOS SANTOS, 2020, p. 2)

O artigo ainda demonstrou diversos aspectos referentes às categorias adotadas por nós nesta pesquisa e que serão explicitados posteriormente quando formos refletir de modo mais específico sobre as categorias encontradas nos trabalhos. Nesse sentido, agora vamos partir para os trabalhos encontrados tendo como base a palavra-chave: Ensino Jurídico e Formação Continuada. Lembrando que essa palavra-chave tinha também que estar relacionada com a problemática de pesquisa que aqui foi retratada por nós e com o objetivo da pesquisa que ora se apresenta. Desse modo, o encontrado está explicitado abaixo:

Quadro 10 – Trabalhos encontrados com a palavra-chave:
Ensino Jurídico e Formação Continuada

Data da Pesquisa	ISBN	Revista	Título	Autores	Ano	Link
02-09-2021	1982-5587	Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação	Percepções e perspectivas docentes sobre o ensino jurídico em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia	Kelly Gianezi	2014	https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6696
02-09-2021	2525-9636	Revista de Pesquisa e Educação Jurídica	O papel do professor no Ensino Jurídico: Saberes e Fazeres Contemporâneos	Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza	2015	https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/14
02-09-2021	2316-753X	Revista Jurídica	Para além da aula jurídica tradicional: análise da formação pedagógica dos professores de direito como um caminho possível.	Gilsilene Passon Picoretti Francischetto Priscila Tinelli Pinheiro	2018	http://revista.unicuritiba.edu.br
02-09-2021	1982-9957	Revista do Direito	A qualidade do ensino jurídico no Brasil: algumas	Marco Aurélio Pinto Florêncio Filho	2018	https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article

			transformações necessárias	Eveline Gonçalves Denardi		e/view/12289
02-09-2021	2178-5201	Acta Scientiarum Education	Jornadas de trabalho, estilo de vida e desempenho docente no ensino jurídico atual	Welton Cardoso Júnior Et al	2018	https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/40411
02-09-2021	2237 – 1753	Revista Univap On Line	O uso da tecnologia no Ensino Jurídico: O método do Ensino Híbrido no curso de Direito	Táisa Ilana Maia de Moura, Mônica Mota Tassigny, Thomaz Edson Veloso Silva	2018	http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/2018

Fonte: Autoria própria

O primeiro artigo de Gianezini (2014) retratou a análise das perspectivas docentes sobre “[...] processo de expansão do ensino profissional e tecnológico no Rio Grande do Sul e as motivações que direcionaram os profissionais liberais da área jurídica para a docência” (2014, p. 729). Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo com entrevistas semiestruturadas contendo questões abertas. Além destes aspectos foram utilizados alguns dados quantitativos do ano de 2010 disponibilizados por alguns órgãos governamentais.

O segundo artigo do grupo das palavras-chave do ensino jurídico não apresenta de forma clara seu objetivo geral, mas os autores retratam que o artigo discorre sobre as questões da ação docente do profissional de Direito. Segundo os autores: “O estudo centrou-se na abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. Os

procedimentos metodológicos envolveram coleta de dados, por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado e análise documental do Projeto Político Pedagógico”.

O terceiro artigo objetiva, segundo os autores: “[...] delinear o conceito de aula e a estrutura tradicionalista da aula jurídica, além de discutir acerca da responsabilidade das instituições perante a formação do seu corpo docente e, por último, analisar a efetiva contribuição desta formação para a reformulação da aula jurídica” (FRANCISCHETTO; PINHEIRO, 2018, p. 342). Foi realizada para tal fim, uma entrevista com professores do curso de Direito de um Instituição de Vitória – ES com o intuito de reformular a aula jurídica.

O próximo artigo, escrito por Florêncio Filho e Denardi (2018) teve como foco apresentar algumas considerações sobre o ensino jurídico no Brasil, assim como as controvérsias deste. O artigo não deixou muito claro os objetivos do mesmo, nem precisamente qual metodologia adotada, porém faz uma discussão acadêmica e teórica sobre o assunto. Considerar o Direito como mera transmissão de teorias foi a crítica dos autores e mais ainda reformular o ensino jurídico de modo que a inclusão de fato seja pautada na “[...] interdisciplinaridade, tanto na ciência do Direito, como na educação jurídica brasileira” (FLORENCIO FILHO; DENARDI, 2018, p. 116).

O artigo de Cardoso Júnior et al (2018) trouxe como objetivo geral: “[...] avaliar as jornadas de trabalho dos docentes universitários do ensino jurídico correlacionando os indicativos de seu desempenho no ambiente acadêmico e do seu estilo de vida por ele determinados” (CARDOSO JÚNIOR et al, 2018, p. 40411) . Foi uma pesquisa quantitativa de caráter descritivo que teve como público-alvo 24 docentes de uma instituição da Bahia que são formados em Direito e que hoje lecionam nessa instituição. O artigo traz ainda um panorama sobre as concepções desses docentes, assim como a importância que esses colocam sobre o ensino jurídico em suas carreiras.

O último artigo desta palavra-chave relaciona-se a uma discussão muito atual e pertinente que é sobre a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino Superior. O artigo em pauta visou “[...] identificar e debater dificuldades encontradas no ensino superior jurídico para propor um processo metodológico que possa colaborar com o melhor rendimento das aulas” (MOURA; SILVA, 2018, p. 70). Visando a aprovação dos discentes na Ordem dos Advogados do Brasil o artigo traz uma revisão bibliográfica com o objetivo ainda de proporcionar uma união de: “[...] dois elementos: a tecnologia e a sala de aula na direção de potencializar a

capacidade e um melhor rendimento do aluno em desenvolver as matérias discutidas em sala” (IBIDEM).

A última palavra-chave pesquisada foi a que se refere especificamente aos objetivos traçados nesta pesquisa: Formação Continuada do Professor de Direito. Logo em seguida demonstraremos a tabela do encontrado no site de periódicos da Capes, na Scielo e no Google Acadêmico quando utilizamos em específico esta palavra-chave e que tenha tido relação direta com a problemática de pesquisa elaborada para esta tese de doutoramento. Como dito anteriormente na metodologia, pesquisamos as palavras-chave “entre aspas” para que os termos fossem especificamente encontrados, foram retornados desta pesquisa somente 3 artigos para a categoria da problemática de pesquisa deste trabalho. A seguir, a tabela demonstrando os artigos encontrados, discriminando o nome do artigo, autores, ISSN, entre outros dados:

Quadro 11 – Trabalhos encontrados com a palavra-chave:
Formação Continuada do Professor de Direito

Data da Pesquisa	ISBN	Revista	Título	Autor(es)	Ano	Link
03-09-2021	2177-7691	Interfaces da educação	A construção da docência no ensino superior: da formação inicial à continuada do professor do curso de direito	Fernanda Peres Soratto Eliane Greice Davanço Nogueira	2013	https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/529/494
03-09-2021	2237-258X	Educação e Fronteiras	Políticas públicas de formação docente: reflexões sobre a formação do professor de direito	Joaquim Carlos Klein de Alencar Maria José de Jesus Alves Cordeiro	2014	https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3646

03-09-2021	978-85-5696-641-4	Estudos contemporâneos em ciências jurídicas e sociais	Formação continuada e desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito	Adriana Borges Ferro Moura	2019	https://www.academia.edu/42705378/Estudos_Contempor%C3%A2neos_em_Ci%C3%A2ncias_Jur%C3%ADdicas_e_Sociais_Volume_V

Fonte: Autoria própria

O primeiro artigo do grupo das palavras-chave Formação Continuada do professor de Direito tem como objetivo geral “[...] investigar a formação inicial e continuada dos professores do curso de Direito, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Universitária de Paranaíba”. (SORATTO; NOGUEIRA, 2013, p. 92). A pesquisa foi realizada tendo como base autobiografia de professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS por meio de questionários e entrevistas.

No segundo artigo encontrado buscou-se “[...] compreender, por meio de pesquisa bibliográfica, as características da prática didático-pedagógica do professor em ensino jurídico, decorrente da ausência de formação para a docência, bem como, a falta de políticas públicas com essa finalidade” (ALENCAR; CORDEIRO, 2014, p. 26). Posteriormente, quando aprofundarmos sobre as categorias encontradas neste artigo, iremos evidenciar com mais clareza a respeito do mesmo.

O último artigo encontrado nas revistas é um trabalho que não deixou muito claro o objetivo que se buscou evidenciar, porém pela leitura, este traz uma discussão teórica muito relevante sobre a importância da formação continuada de professores de

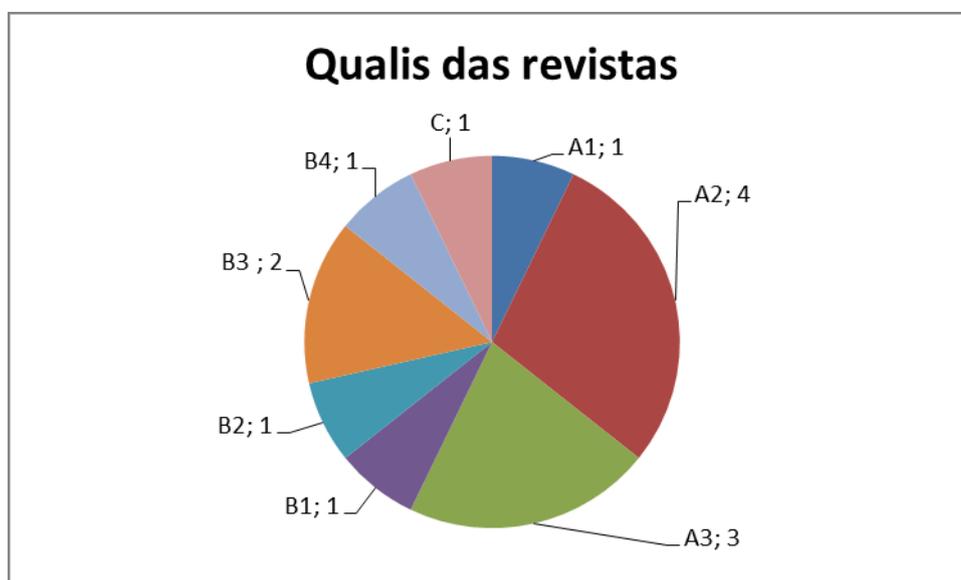
direito e sua continuidade no processo de desenvolvimento, tanto na constituição profissional quanto pessoal e acadêmica do professor de direito.

Mediante o resumo de todos os trabalhos encontrados nas revistas e que comporão o rol desta pesquisa, apresentaremos também a seguir alguns gráficos, no sentido de evidenciar de modo quantitativo os achados, antes de entrarmos propriamente nas categorias encontradas dentro destes Artigos Científicos.

O primeiro gráfico logo abaixo, apresenta os *qualis* predominantes nas revistas encontradas. Só para explicar melhor, o *qualis* das revistas científicas foi criado pela Capes como um sistema de estratificação de qualidade intelectual, para avaliar as revistas dos programas de pós-graduação do Brasil inteiro. A avaliação dos *qualis* das revistas ocorre de três em três anos, em 49 áreas de avaliação. A maioria dos programas de pós-graduação do país tem revistas científicas onde os autores podem ser da própria instituição de ensino da revista ou de fora das instituições de ensino.

Por este motivo é de suma relevância ter conhecimento sobre os *qualis* das revistas pesquisadas aqui para se ter um panorama dos *qualis* predominantes dos artigos de revistas encontrados na área da formação continuada do docente de direito.

Gráfico 1 – *Qualis* dos Artigos Científicos encontrados



Fonte: Autoria própria

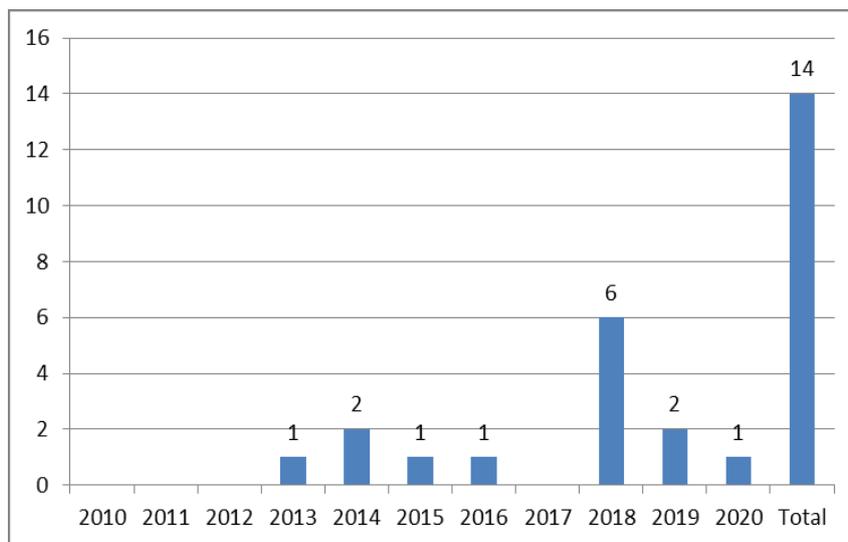
Segundo o gráfico acima, o *qualis* que teve predominância foi o *qualis* A2. O *qualis* A1 é o mais elevado e teve somente um artigo de revista enquadrado nele nos

resultados do nosso trabalho. Assim como o *qualis* A1 o *qualis* C, que é o menor *qualis*, também teve somente um artigo.

Com relação aos anos dos Artigos Científicos, no ano de 2018 apareceu um maior número de artigos publicados, e o intervalo entre os anos de 2010 até 2012 não teve nenhum artigo publicado nessa área, assim como também o ano de 2017. Os anos de 2014 e 2019 tiveram somente dois artigos publicados. Este aspecto retrata que os Artigos Científicos encontrados por nós especificamente nessa temática da formação continuada para professores do curso de Direito, no que tange as publicações em revistas, é atual, datando a partir do ano de 2013.

Neste sentido, o gráfico abaixo está demonstrando a quantidade de artigos por ano, da mesma forma que realizamos com os *qualis* das revistas. Foram encontrados 14 artigos de revistas com os propósitos do objetivo e da problemática de pesquisa do nosso trabalho. Os 14 artigos então foram detalhados por ano em formato de gráfico de barra conforme segue:

Gráfico 2 – Artigos Científicos encontrados por ano



Fonte: Autoria própria

Deste modo, com a caracterização dos Artigos Científicos a respeito dos *qualis* e do ano encontrado, partiremos agora para as categorias encontradas em cada trabalho escolhido por nós. Antes de partir para essa parte da pesquisa, é necessário esclarecer que seguimos algumas etapas para realizar esse procedimento, tanto para os Artigos Científicos, quanto para as Teses e Dissertações.

A etapas consistiram nas seguintes fases: 1. Arquivar todos os trabalhos no computador; 2. Abrir cada arquivo e no buscador digitar a categoria elencada e verificar a maior quantidade de aparições daquela determinada categoria; 3. Colocar a quantidade de aparições no Microsoft Excel; 4. Retornar nos trabalhos e justificar por meio de outra leitura o porquê de determinada categoria ter tido maior aparição naquele trabalho.

Esta última leitura foi realizada de modo geral e não especificamente de uma parte dos trabalhos. Na etapa de arquivar todos os trabalhos encontrados, somente com relação a um não foi possível realizar essa tarefa, devido aos direitos autorais, e, então, realizamos a leitura e todos os procedimentos com este arquivo de modo on-line. Mediante estas colocações iniciais, a tabela abaixo demonstra as categorias encontradas por nós, para compor este trabalho de pesquisa, em cada Artigo Científico:

Quadro 12 – Categorias encontradas em cada Artigo Científico

Número do artigo de revista	Data da Pesquisa	Título	Autor(es)	Categorias
1	02-10-2021	Formação continuada para docentes do Ensino Superior da Universidade do Vale do Itajaí: o olhar de formadoras do GEPES/Univali	Kátia Naomi Kuroshim et al	Saberes Docentes
2	02-10-2021	Processo de formação continuada: narrativas de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura	Diego Carlos Pereira	Identidade docente Saberes Docentes

3	02-10-2021	A formação continuada de docentes do ensino superior e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais	Maria Isabel Lopes Tiago Weizenmann	Saberes Docentes Relações Interpessoais Incentivo à qualificação
4	02-10-2021	O profissional docente do Direito: refletindo sobre sua Prática Pedagógica	Patrícia Zaccarelli Oliveira Raimunda Abou Gebran	Levantamento de necessidades Identidade docente
5	02-10-2021	O docente em cursos de Direito: Análise do perfil de formação em uma amostra norte mineira	Wellen Ribeiro da Silva Claúdineia Texeira Gilmar Ribeiro	Políticas Públicas Incentivo à qualificação
6	02-10-2021	Percepções e perspectivas docentes sobre o ensino jurídico em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia	Kelly Gianezini	Relações Interpessoais

7	02-10-2021	O papel do professor no Ensino Jurídico: Saberes e Fazeres Contemporâneos	Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza	Saberes Docentes
8	02-10-2021	Para além da aula Jurídica Tradicional: Análise da formação Pedagógica dos professores de Direito como um caminho possível	Gilsilene Passon Picoretti Franchischetto Priscila Tinelli Pinheiro	Levantamento de Necessidades
9	02-10-2021	A qualidade do ensino jurídico no Brasil: algumas transformações necessárias	Marco Aurélio Pinto Florêncio Filho Eveline Gonçalves Denardi	Saberes Docentes
10	02-10-2021	Jornadas de trabalho, estilo de vida e desempenho docente no ensino jurídico atual	Welton Cardoso Júnior Berta Leni Costa Alcir Rocha Claúdio Pinto	Incentivo à qualificação

11	02-10-2021	O uso da tecnologia no Ensino Jurídico: O método do Ensino Híbrido no curso de Direito	Táisa Ilana Maia de Moura, Mônica Mota Tassigny, Thomaz Edson Veloso Silva	Políticas Públicas
12	02-10-2021	A construção da docência no ensino superior: da formação inicial à continuada do professor do curso de direito	Fernanda Peres Soratto Eliane Greice Davanço Nogueira	Saberes Docentes
13	02-10-2021	Políticas públicas de formação docente: reflexões sobre a formação do professor de direito	Joaquim Carlos Klein de Alencar Maria José de Jesus Alves Cordeiro	Políticas públicas
14	02-10-2021	Formação continuada e desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito	Adriana Borges Ferro Moura	Saberes Docentes Identidade docente

Fonte: Autoria própria

No artigo número um, foi encontrada uma categoria principal: saberes docentes, sendo descartadas as demais categorias, haja vista que o número de aparições iniciais foi

reduzido ou ausente, conforme já relatado nos resultados iniciais na seção anterior. Com relação aos saberes docentes, o artigo retrata sobre o relato de experiência de docentes do curso de Direito, sendo cinco doutoras e duas mestres. As docentes são formadoras do Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação Superior da Universidade do Vale do Itajaí - GEPES/UNIVALI e por se tratar de um grupo regional está vinculado a outros grupos como: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Universidade Estadual de Campinas - GEPES/UNICAMP e Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior GIEPES/UNICAMP, ambos coordenados pela professora Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.

Por ser um programa que realiza estudos articulados com demais grupos, as formadoras acabam por adquirir saberes diversos, sendo que na UNIVALI existe um Programa de Formação Continuada para docentes. Este programa se estruturou desde 2002 e [...] “constituiu um espaço sistemático de construção do processo de ensino-aprendizagem, da identidade profissional do docente profissional investigativo, de integração entre profissionais “entre e inter” cursos, de discussão das questões relevantes de educação superior e prática pedagógica da sala de aula”. (KUROSHIMA et al, 2016, p. 371).

O programa apresenta oficinas, palestras e troca de experiências que permitem a reconstrução do próprio saber nas palavras do relato de uma das formadoras:

Participar da FC-UNIVALI implica não só o aprofundamento e/ou domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinada especialidade, mas também o desenvolvimento da sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de se desenvolver profissionalmente [...] (KUROSHIMA et al, 2016, p. 375).

Como a própria formadora relatou na pesquisa do artigo, os saberes adquiridos no programa contribuem muito na sua formação, porque para além dos saberes inerentes da docência, as docentes do curso de direito pesquisado adquiriram os saberes pessoais/experienciais. Há que se lembrar que, como foi apontado nas seções anteriores, nos dizeres de Tardif (2012), os saberes e a vivência são adquiridos e também experimentados por meio dos elementos pessoais e profissionais.

O artigo relata ainda à respeito da pesquisa realizada e sobre o enfoque na aquisição dos saberes docentes que: “Por meio das narrativas dos docentes infere-se que

o conhecimento compartilhado potencializa a reestruturação individual e coletiva de conhecimentos específicos da área de atuação e os saberes didático-pedagógicos” (KUROSHIMA et al, 2016, p. 376), e ainda, que por meio dos saberes adquiridos no programa há a relação entre teoria e prática.

O artigo traz dois itens indispensáveis para o ato de formação continuada no Ensino Superior que merecem destaque: o conhecimento epistemológico da educação e o conhecimento didático-pedagógico. O primeiro é “[...] é a base da práxis. A compreensão epistemológica, a respeito do ensino e da aprendizagem, poderá melhorar as mediações nos processos ensino-aprendizagem [...]” (KUROSHIMA et al, 2016, p. 377) e o segundo é o que “[...] permeia todos os meios educativos, pois, é uma preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários [...]” (KUROSHIMA et al, 2016, p. 378).

Por estes motivos listados, e, considerando a quantidade de aparições no artigo sobre os saberes docentes, é que o artigo foi enquadrado nesta categoria de pesquisa. Além do mais, o artigo por refletir sobre a ação continuada docente, permite que esses saberes sejam constantemente elaborados na prática deste profissional de Direito. Algumas críticas também foram apontadas pelas autoras no que tange a formação continuada na universidade, entre elas:

[...] número de participantes; tipo de profissionais preponderantes, pois a inscrição é livre e ocorre conforme vontade e escolha do docente; existência de problematização e diversidade de exemplos para atingir as diferentes áreas de conhecimento; adequação do conteúdo planejado e o total de horas/aula destinada; dinâmica para incentivar, encantar e envolver os participantes; avaliação objetiva, clara e direta para assegurar o feedback à proposta construída (KUROSHIMA et al, 2016, p. 377).

Estas críticas também foram apontadas em outros trabalhos analisados por nós como veremos a seguir.

No segundo artigo apareceram duas categorias: os saberes docentes e a identidade docente. Ambas categorias se entrelaçam de modo evidente no trabalho do autor. Os saberes docentes relacionam-se especificamente com o fato de que não há a existência de um único saber para a profissionalidade dos docentes do Ensino Superior, nesse sentido o autor cita: “A formalização de um conhecimento profissional para o ensino superior implica a consideração de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas, científicas, didáticas, pedagógicas [...]” (PEREIRA, 2018, p. 746).

Para dar mais ênfase às questões dos saberes e de sua importância na formação docente e continuada, os autores citam a respeito da mobilização destes saberes e que eles se estabelecem no saber-fazer, e ainda, que o reconhecimento social de determinada comunidade de professores universitários se dá pela linguagem que foi estabelecida naquela comunidade docente. A experiência refletida sobre a própria prática também constitui saber docente e “[...] reconstrói o trabalho de ensinar, enquanto processo auto formativo e de desenvolvimento profissional” (PEREIRA, 2018, p. 748).

Sobre a identidade docente, também encontrada como uma das categorias analisadas, o próprio artigo investiga por meio da história oral que é metodologia de pesquisa que visa o relato de aspectos do passado, a identidade profissional e docente. Para o autor, a identidade docente está muito relacionada com a identidade social que segundo o mesmo é a: “[...] relação de pertencimento a uma coletividade socialmente estruturada por uma linguagem técnica, por conhecimentos e valores comuns, ou seja, constituída pelo processo de formação profissional, inicial e contínuo [...]” (PEREIRA, 2018, p. 748).

Mediante esta compreensão sobre a relação da identidade docente e a identidade social, o autor estabeleceu o conceito de formação continuada que pode ser entendida como: “[...] elemento para a reflexão das especificidades da função docente, e como ato de pertencimento profissional no que tange os conhecimentos, as metodologias e as teorias inerentes à reconstrução da profissionalidade para a atuação docente no ensino superior” (PEREIRA, 2018, p. 750). Este conceito está diretamente ligado com o fazer docente e sua reflexão da prática como constante aprimoramento.

O terceiro artigo analisado teve três categorias evidenciadas: saberes docentes, relações interpessoais e incentivo à qualificação. Sobre a primeira categoria encontrada a autora e o autor do artigo enfatizam as concepções de Bernadete Angelina Gatti (2017) que articulam os saberes teóricos com os saberes práticos. Além das concepções dos autores, o artigo cita que a problematização se dá nos cursos que não formam para a docência e que em sua formação continuada também não abordam o assunto, o que torna difícil o trabalho do docente universitário.

No que tange a relações interpessoais, o artigo não traz esse aspecto de forma explícita, mas de modo intrínseco com as demais categorias encontradas. Para exemplificar esse aspecto, os autores citam:

Importante salientar que os espaços de formação se constituem pela oferta sistemática de oficinas pedagógicas, palestras e fóruns de discussão, entre outros, que integram programas institucionais de formação continuada, tendo como objetivos o aprimoramento e a qualificação da prática pedagógica dos docentes, a criação de espaços para estudo e reflexão do fazer docente com vistas à melhoria da qualidade de ensino e à promoção da atualização e do aprimoramento da prática docente nos cursos ofertados na universidade, oportunizando situações e momentos coletivos e individuais que permitam a busca de respostas às questões de qualidade do ensino (LOPES; WEIZENMANN, 2017, p. 113).

Na coletividade, os indivíduos pesquisados pelo artigo, estabeleceram relações pessoais que contribuíram para o aprimoramento de sua formação continuada e assim, na melhoria de sua profissionalidade e sua práxis na sala de aula universitária. Essas relações refletem diretamente na última categoria encontrada que se refere ao incentivo à qualificação. Como o artigo traz as concepções inerentes às Diretrizes Curriculares Nacionais, os docentes criticaram justamente a falta de incentivo dessa qualificação no documento, retratando que:

Ao tomar o tema das Diretrizes Curriculares como foco de pesquisa e projetá-lo para uma análise sobre suas relações com os momentos de formação continuada de professores, percebe-se, também, que impulsos para uma maior valorização dos docentes ganham força, oportunizando, por exemplo, o trabalho cooperativo, o diálogo interdisciplinar, a qualificação e a socialização de experiências educativas (LOPES; WEIZENMANN, 2017, p. 120).

O artigo quatro, diferente do analisado anteriormente, apresentou duas categorias principais: levantamento de necessidades e identidade docente. A primeira categoria apontada, de acordo com o já citado anteriormente nas seções teóricas desse texto de doutoramento⁶, tem relação com as necessidades que deixaram a desejar para serem implementadas no ano seguinte. Nesse sentido, o artigo escolhido aponta algumas necessidades para a formação continuada do professor de direito, como pode ser visto a seguir:

⁶ Verificar subseção 4.4.

Quadro 13 - Necessidades de formação continuada do professor de direito

Necessidade	Citação
Formação pedagógica para a docência	Outra questão relevante, quando se fala sobre a “marca registrada” dos bons professores, se concentra, especificamente, na formação pedagógica dos mesmos. São professores que estimulam a criatividade, buscam sempre integrar ensino e pesquisa e transmitem conhecimento de modo muito pessoal [...]” (OLIVEIRA; GEBRAN, 2018, p.325)
Atentar para a formação dos alunos	“Além do planejamento, seleção e organização da aula, é preciso atentar para as necessidades de formação dos alunos, aproveitar fatos da vida sócio-política e verificar a quem interessa a propositura de algumas atividades e informações [...]” (IBIDEM, 2018 p. 327).
Extensão	A necessidade da extensão do quadro curricular do curso também foi abordada. O professor manifestou preocupação com o aumento da abrangência do Direito, como ciência e as novas demandas geradas por conta dessa expansão (IBIDEM, 2018, 331).
Investir tempo, esforços e recursos em programas	Os depoimentos revelaram, também, que é preciso que as instituições de ensino se conscientizem da necessidade de investir tempo, esforços e recursos em programas que visem à capacitação e ao desenvolvimento de seus recursos humanos (IBIDEM, 2018, 334).
Atualização e socialização em sala de aula	“Acreditamos que a identidade do docente jurídico deve ser entendida como aquele profissional que, independente da atividade que exerça em outras carreiras jurídicas, compreenda a docência como uma dedicação exclusiva. Para isso, certamente será desejável que o mesmo esteja em constante atualização,

	priorizando a adequação de sua prática docente e respeitando o relacionamento entre aluno e professor” (IBIDEM, 2018, 336).
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autoria própria

Mediante estas necessidades que foram estabelecidas, os autores entrelaçaram estes aspectos com a identidade docente, que é a segunda categoria encontrada. Como pode ser percebido, na última necessidade apontada no artigo, esta categoria também foi bem evidente. No entanto, ainda existe no artigo analisado, uma subseção designada como: “os professores e a sua identidade docente”. Nessa subseção os autores estabelecem alguns conceitos sobre identidade docente e ainda citam: “Acreditamos, ainda, que para se compreender a identidade profissional do professor, é necessário que se pense na ligação existente entre a profissão professor e sua função social, tendo em vista que os movimentos sociais possuem íntima relação com os projetos educacionais [...]” (OLIVEIRA;GEBRAN, 2018, p.326), desse modo os autores compreendem que o papel social do professor desempenha uma influência significativa na identidade profissional docente.

No quinto artigo foram encontradas duas categorias: políticas públicas e incentivo à qualificação. Sobre as questões que envolvem a primeira categoria de pesquisa, o artigo faz uma crítica sobre as pesquisas nos cursos de Direito, afirmando que estas enfocam somente as questões que envolvem os direitos dos cidadãos, esquecendo-se da formação dos mestres e doutores do curso. Além dessa crítica, os autores citam que as políticas de cunho social geralmente se localizam na perspectiva local e regional e não nacional e internacional. Apontam ainda que nos cursos de Direito é pouco importante a discussão sobre a formação humanística, e que as terminologias muito jurídicas prejudicam a argumentação no enfoque das políticas públicas.

Sobre o incentivo à qualificação o artigo cita que a qualificação docente é necessária e ainda afirma que: “A literatura da área da educação corrobora com a valorização de mestres e doutores nas instituições de ensino superior, uma vez que por meio desta qualificação espera-se a formação competente para ensino, pesquisa e extensão” (RIBEIRO DA SILVA; TEIXEIRA LIMA ; RIBEIRO DOS SANTOS, 2020, p. 17). Os autores ainda refletem que a formação pedagógica nem sempre tem relação

com a pesquisa e que o Direito tem muitas concepções focadas na prática e não para a formação acadêmica nos cursos de Direito.

No sexto artigo foi localizada somente uma categoria: relações interpessoais. Por se tratar de um trabalho que visou extrair a percepção dos docentes sobre a expansão de cursos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul que tem cursos de cunho jurídico, este evidenciou com muita propriedade a relevância de relações bem estabelecidas entre docentes, alunos e quadro administrativo para uma política expansionista. Investigou também a respeito das relações entre poder e conhecimento, e como estas podem mediar uma intensa profissionalização e institucionalização do saber (GIANEZINI, 2014). Demonstrou ainda os anseios dos professores sobre a expansão, e como esses sentimentos refletem em suas relações com os demais profissionais da instituição de ensino.

O sétimo artigo, em seu próprio título, já demonstra a respeito da categoria encontrada no mesmo: “O papel do professor no Ensino Jurídico: Saberes e Fazeres Contemporâneos”. A palavra saberes encontrada no título, reflete segundo a autora, uma frase de Sêneca “Homines dun dicent discunt” ou seja “Ensinando, os homens aprendem”. Segundo Souza (2015), por meio desta frase é possível a compreensão de que:

Praticando no dia a dia da sala de aula, o professor sente em seu íntimo que, por exemplo, a aula que ministra hoje lhe parece incomparavelmente melhor do que essa mesma aula ministrada ontem, ou mesmo na aula anterior, de há poucos minutos correspondentes ao intervalo entre uma aula e outra. Assim, docentes, mesmo que silenciem, têm a certeza de estarem sempre se renovando e aperfeiçoando sua prática, renovando seus saberes e aperfeiçoando seus fazeres (SOUZA, 2015, p. 289).

A autora ainda cita sobre a importância da interdisciplinaridade na aquisição dos saberes pelos docentes, assim como a realização do fazer pedagógico na universidade: “A interdisciplinaridade é uma espécie de ciranda das áreas de conhecimento, um entrelaçamento, um compartilhamento, um dar-se as mãos de forma cooperativa, uma produção de amplos saberes encaminhadores de novos e renovados fazeres” (SOUZA, 2015, p. 291). Na análise, esse é o único artigo que citou sobre a interdisciplinaridade e seu trabalho pelos docentes.

No oitavo artigo apareceu somente uma categoria: levantamento de necessidades. Essa categoria está evidenciada no texto em três pontos principais: 1. A necessidade de atendimento para a demanda do novo aluno que ingressou no curso de Direito; 2. Formação Pedagógica do professor de Direito; 3. Construção de novo modelo aula. Sobre o primeiro ponto encontrado quando as autoras discutem esta questão elas querem afirmar que o aluno de Direito, assim como dos demais cursos se modificou ao longo do tempo. O aluno ingressante não é o mesmo de outrora e assim demanda outras necessidades dos docentes. As autoras corroboram essa informação e citam que “[...] aquela educação bancária – composta pelo professor detentor do conhecimento e o aluno como o depósito de informações – já não mais atende às necessidades desse novo corpo discente que ocupa os bancos das instituições de ensino superior [...]” (FRANCISCHETTO; PINHEIRO, 2018 , p. 348).

Sobre a formação pedagógica do professor de Direito, o artigo apontou que é algo de extrema relevância, com a necessidade urgente de uma formação adequada para estes docentes e ainda citam que: “[...] ao investir na formação pedagógica dos seus professores, as instituições de ensino permitem a utilização de estratégias pedagógicas alternativas à mera exposição monológica de conteúdos, bem como possibilita que todo o corpo docente esteja em constante troca de experiências, o que também enriquece a prática docente [...]” (FRANCISCHETTO; PINHEIRO, 2018 , p. 355).

A respeito do último item apontado, a construção de novos modelos de aula, advém do fato de que em geral as aulas ministradas nos cursos de Direito vêm de modelos tecnicistas. As aulas deste curso de graduação são baseadas em monólogos e exposições, com o aluno sendo o mero ouvinte. As autoras apontam que é preciso destituir esse modelo, e tendo em vista o ingresso cada vez mais eminente de alunos críticos, é preciso aulas mais dinâmicas e diferenciadas nas universidades.

O artigo de número nove apontou somente uma categoria, assim como o artigo acima: saberes docentes. O autor foi bastante sucinto em sua escrita com relação à categoria tratada. Os saberes docentes no caso do artigo selecionado, tem relação com as questões principais: a qualidade formal e a qualidade política. Segundo o autor do artigo, que cita Demo (1994, p. 14) o primeiro se refere à “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”. Já o segundo, nos dizeres de Pedro Demo é “[...] à competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (IBIDEM). Sobre estas duas explicações, o autor mostra que é preciso que o

docente do curso de Direito adquira estas duas habilidades para o aprimoramento dos Saberes.

O décimo artigo teve somente uma categoria evidenciada: incentivo à qualificação. Esta categoria foi estabelecida neste artigo devido se tratar de um trabalho o qual representa a relevância dos estilos de vida para a ensinagem jurídica no Brasil. Os autores deixam claro que “A sociedade passou a exigir do egresso da academia do Direito maior qualificação, diversificação, rapidez e efetividade nas tomadas de decisão” (CARDOSO JÚNIOR, W.; CARDOSO, B. L. C.; DOS SANTOS, A. R.; NUNES, C. P, 2018, p. 8).

O trabalho, inclusive, trata das questões relativas ao incentivo à saúde dos docentes e dos estudantes para a melhoria de sua formação inicial e continuada. A participação em múltiplas atividades de trabalho por parte dos docentes, por vezes atrapalha a jornada de trabalho, e esse fato reflete nos estudantes:

As jornadas múltiplas de trabalho podem refletir na qualidade de vida e conseqüentemente no próprio desempenho do aplicador do direito que, assim, procura se adequar a essa nova exigência capital-trabalho. No ambiente acadêmico, percebe-se que essas correlações alcançam os corpos docentes universitários, parecendo-lhes excessivas (CARDOSO JÚNIOR, W.; CARDOSO, B. L. C.; DOS SANTOS, A. R.; NUNES, C. P, 2018, p.10).

Deste modo, o incentivo à qualificação segundo os autores, tem relação com os aspectos sociais, emocionais e financeiros, e, estes últimos interferem no trabalho do docente assim como nas questões da formação continuada.

O décimo primeiro artigo teve uma relação muito direta com as questões que envolvem as políticas públicas, e foi o único trabalho que teve como enfoque o uso das tecnologias para a ensinagem jurídica. O artigo evidencia a necessidade de implementação de metodologias híbridas no ensino do Direito, porém, mais do que este aspecto, o trabalho ressalta que precisam ser implementadas mais políticas públicas voltadas para a formação continuada que abarquem temas ligados à tecnologia. O trabalho cita a sala de aula invertida como método principal para ser usado nas aulas de Direito e cita que assim:

A efetividade da participação ativa do aluno é facilmente observada em programas de pós-graduação stricto sensu, notadamente no que diz respeito à área do direito, na qual suas aulas são compostas, basicamente, pelo debate e diálogo entre os alunos e o professor, os quais, por sua vez, já chegam à aula com o conteúdo visto na

graduação ou no trabalho. Ou seja, entende-se que, dessa forma, há o compartilhamento da aprendizagem por parte da turma (MOURA; TASSIGNY; SILVA, 2018, p. 81).

A relevância do artigo também se dá no fato de que, para além do enfoque político, ele traz críticas ao sistema tradicionalista de aprendizagem, no qual por vezes a culpabilidade recai sobre o docente, porém, pode ser evidenciada pelo não incentivo dos governos em proporcionar estratégias, investimentos e ações formativas para os professores que lecionam nos cursos de Direito.

No artigo número doze foi encontrada a categoria Saberes Docentes como foco principal do trabalho. A palavra saberes tem uma aparição de cerca de dez vezes no texto inteiro. Na maioria das vezes essa aparição ocorre tendo como foco a relevância desses saberes para a vida profissional do docente de Direito. Há no texto por completo relações evidentes entre os saberes e a formação inicial e continuada desse futuro jurista, como a que é apontada no seguinte trecho: “[...] é com a articulação de seus saberes específicos aos saberes relativos à docência, que tornará possível mudança no paradigma instaurado no ensino superior [...]” (SORATTO, F. P; NOGUEIRA, E. G. D. A, 2013 p. 99).

A pesquisa acima contou com dez sujeitos formados em direito e professores do curso, e utilizou a história de vida como recurso para saber como se deu a formação inicial e continuada desses docentes. Chegou-se à conclusão que a formação continuada ajuda suprir algumas lacunas oriundas dos cursos de bacharelado, porém é necessário que haja, como afirmam as autoras: “construção e autoconscientização docente” (IBDEM, p. 107) para que assim possa existir comprometimento pedagógico para com os alunos.

O artigo de número treze teve como achado a categoria políticas públicas. O artigo faz uma crítica desde o resumo até as considerações finais sobre a falta de políticas públicas com finalidade de formação continuada para o docente jurista. Na complementação deste argumento os autores citam que: “[...] são necessárias políticas públicas direcionadas a implementar nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, a formação didático-pedagógica com o objetivo de qualificar os bacharéis em direito que desejam seguir carreira docente” (ALENCAR; CORDEIRO, 2014 p. 29).

Para continuar suas críticas referentes às políticas públicas, pode-se afirmar que ao longo do texto os autores utilizam diversas frases nesse sentido, como pode ser demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 14 - Críticas à falta de políticas públicas para a formação do docente de direito

No Brasil, as políticas públicas de formação de professores de Direito são escassas (p. 33).
Nesse panorama, as constantes e reiteradas petições acerca da efetivação dos direitos humanos universais, devem consagrar políticas públicas – e não governamentais – voltadas para tais concretudes (p.33).
Não se concebe mais a transmissão do conhecimento pronto e acabado. É indispensável uma reflexão profunda acerca da efetivação de políticas públicas capazes de contribuir na formação do professor do ensino jurídico (p.34).
Faz-se necessário, portanto, que haja políticas públicas constituídas de objetivos e práticas que busquem os avanços apontados na legislação da pós-graduação <i>stricto sensu</i> (p.37).

Fonte: Alencar; Cordeiro, (2014, p. 23)

Por estas afirmações pode-se constatar que o artigo acima está diretamente relacionado com as questões que envolvem as políticas públicas para a formação contínua do docente de Direito.

O último artigo da seleção realizada para esta tese teve duas categorias principais: saberes docentes e identidade docente, ambas relacionadas uma com a outra. Segundo a autora, os saberes docentes relacionam-se com o termo Desenvolvimento Profissional Docente, que por sua vez atinge: “[...] o desenvolvimento pessoal do docente, da sua profissão e da instituição onde atua [...]” (MOURA, 2010, P. 137). A autora retrata que esses aspectos anteriormente relatados dependem da formação continuada do docente, que pode ser entendida no texto como o estudo formal realizado após a universidade (MOURA, 2010). Os saberes docentes permitem então a reflexão, segundo o texto, da identidade docente.

Sobre a identidade docente, a autora afirma que esta permite ao docente bacharel a promulgação do seu status social de profissional de Direito. Afirma que a identidade

docente do professor de Direito também está relacionada ao desenvolvimento pessoal pois pode: “[...] reconhecer-se como profissional na sua atividade de sala de aula, investindo na profissionalização do seu fazer docente” (MOURA, 2010, p. 143). Por este motivo, chama atenção para o fato de que com relação à identidade é preciso que o docente de direito se atente: “[...] para a necessidade da socialização no seu processo de desenvolvimento profissional, uma vez que, muitas vezes exerce outras profissões, e ao magistério é dedicado o tempo que sobra das outras jornadas de trabalho já bastante intensas” (MOURA, 2010, p. 144).

Mediante a análise dos trabalhos, pode-se constatar, de modo geral, que os saberes docentes, assim como a reafirmação da identidade docente, e as relações interpessoais são as três categorias que mais apareceram nos artigos com enfoque na formação continuada do docente dos cursos de Direito, conforme cômputo que segue:

Tabela 7 - Quantitativo de categorias que mais apareceram nos Artigos Científicos

Categoria	Nº de aparições
Saberes Docentes	55
Identidade Docente	33
Relações Interpessoais	22

Fonte: Autoria própria

Estes aspectos relacionam-se com o fato de já haver estudos consolidados no âmbito das universidades a respeito destes temas. As categorias que deixaram mais a desejar, ou apareceram menos vezes, de acordo com os artigos pesquisados, foram as seguintes:

Tabela 8 - Quantitativo de categorias que menos apareceram nos Artigos Científicos

Categoria	Nº de aparições
Levantamento de Necessidades	21
Políticas Públicas	21
Incentivo à qualificação	20
Professoralidade	01

Fonte: Autoria própria

Por alguns artigos citarem bastante as três categorias que mais apareceram, estas obtiveram muito destaque, e, assim, pouco foi falado sobre as demais categorias nos artigos analisados. Estes aspectos também estiveram presentes na análise das teses e dissertações, como será apontado na investigação destes trabalhos no item seguinte.

6.2 - As categorias encontradas nas Teses e Dissertações

Dentre as Teses e Dissertações encontradas, analisamos um total de 18 trabalhos. Os mesmos critérios utilizados para análise dos artigos, foram realizados nas teses e dissertações. Ressaltando que na busca inicial com as palavras-chave obtivemos um total de 65 trabalhos, sendo que 47 deles não tinham relação com a temática desta tese e, por isso, foram descartados.

Abaixo as tabelas contendo as Teses e dissertações examinadas por palavra-chave, assim como foi realizado anteriormente com os Artigos Científicos:

Quadro 15 - Trabalhos encontrados com a palavra-chave:
Formação Continuada no Ensino Superior

Data da Pesquisa	Tipo	Título	Autor	Universidade	Ano	Link
27-08-2021	Tese	Rede de colaboração internacional em contextos virtuais: a práxis reconectiva docente em formação continuada no ensino superior	Ana Lúcia de Souza Lopes	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2018	http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3838

27-08-2021	Dissertação	Formação Continuada no Ensino Superior: um estudo com professores que atuam em cursos de Educação Física	Haury Temp	Universidade Federal de Santa Maria	2013	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7090
27-08-2021	Dissertação	Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente	Gabrielle Barbosa de Sousa	Universidade Federal de Pernambuco	2013	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13058
27-08-2021	Dissertação	Formação pedagógica continuada no ensino superior: uma experiência de intervenção	Glauber Sartori	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2013	http://repositorio.u tfpr.edu.br/js pui/handle/1/2202

Fonte: Autoria própria

Apresentaremos também os objetivos gerais e as questões e problemáticas de pesquisa dos trabalhos, assim como foi realizado com os Artigos Científicos. A tese de Lopes (2018) teve como objetivo geral: “[...] investigar como espaços de formação continuada em rede de colaboração virtuais e internacionais podem contribuir para uma práxis reconectiva docente na cultura digital que leve em conta a necessidade de experiências de imersão para a apropriação de uma cultura da conexão [...]” (LOPES, 2018, p. 21). A problemática de pesquisa do trabalho ainda teve como base: “[...] de que

maneira essa experiência transforma a prática docente em contextos virtuais, especialmente para professores das instituições participantes desta rede de formação docente internacional, de forma mais condizente com as demandas da contemporaneidade voltadas para professores online?” (IBIDEM, p. 23).

A pesquisa acima, teve ainda como foco a análise dos registros ocorridos em reuniões online com um grupo formador de professores. O trabalho pontuou como as redes colaboração foram importantes para a formação destes professores e mais a aprendizagem destas redes para a apropriação digital dentro das universidades. A autora enfatiza que as TDICs permitem construções coletivas e que os saberes docentes colaboram com as redes de aprendizagem virtuais.

O segundo trabalho encontrado com essa palavra-chave teve como objetivo geral a identificação das estratégias da formação continuada dos profissionais da Educação Física atuantes no Ensino Superior. O trabalho não deixa clara a problemática de pesquisa, mas nas considerações finais retrata alguns questionamentos: “As IES cumprem seu papel de promover ações para formar continuamente seus professores? Como os docentes visualizam a relação entre formação continuada, IES e prática educativa?” (TEMP, 2013, p. 79). A pesquisa foi realizada com seis docentes da Educação Superior que tinham bacharelado em Educação Física.

A terceira dissertação apontada na tabela acima teve como objetivo geral: “[...] compreender implicações da formação continuada na (re) construção da identidade profissional docente de professores universitários [...]” (SOUSA, 2013 p. 17). Como problemática de pesquisa a dissertação apresentou: “Que implicações da formação continuada possibilitam a (re) construção da identidade profissional docente de professores universitários?” (IBDEM). A pesquisa da autora foi realizada na Universidade Federal de Pernambuco e teve como participantes 35 professores desta instituição, com critérios bem definidos e estabelecidos que se encontram na página oitenta da dissertação.

O quarto trabalho escolhido para análise de dados desta pesquisa precisamente nesta palavra-chave, teve como objetivo geral “[...] desenvolver um processo de formação pedagógica continuada no âmbito do ensino superior partindo das características dos professores que atuam numa instituição pública de ensino superior especializada na área tecnológica, analisando as necessidades levantadas tendo em vista a melhoria da qualidade da ação docente” (SARTORI, 2013, p. 8). A problemática de pesquisa apresentada no trabalho foi: “Como propor uma formação pedagógica

continuada institucional em uma instituição pública de ensino superior do sudoeste do Paraná especializada na área tecnológica, que considere as características do seu corpo docente e a possível contribuição no processo de mudanças paradigmáticas na prática docente?” (IBIDEM, p. 16).

A investigação acima foi uma pesquisa-ação baseada em quatro fases principais entre elas: 1. Estado da Arte sobre formação pedagógica no Ensino Superior; 2. Proposta de Intervenção; 3. Aplicação de curso de formação continuada para vinte professores; e 4. Avaliação e replanejamento do trabalho realizado. Com essas quatro etapas foi possível a abertura de discussões sobre formação pedagógica na instituição pesquisada, assim como a mudança de paradigmas e a superação de modelos antes tradicionais para modelos mais abertos de aula. Além destas quatro fases, o pesquisador trouxe algumas outras que designou como desdobramentos, citando o fortalecimento do grupo de pesquisa da instituição e apontando a necessidade de crescimento da formação pedagógica, principalmente naqueles cursos que não tiveram a licenciatura como formação inicial.

Mediante as colocações estabelecidas anteriormente para análise da primeira palavra-chave, passa-se para os achados da segunda palavra-chave: Professor/Docente de Direito, de acordo com a tabela abaixo:

Quadro 16 - Trabalhos encontrados com a palavra-chave:
Professor/Docente de Direito

Data da Pesquisa	Tipo	Título	Autor	Universidade	Ano	Link
14-01-2022	Disser tação	O aprendizado da docência na Docência no Ensino Superior: Experiência e Saberes compartilhado por professores do curso de Direito sobre o constituir –se professor	Ana Paula Pessoa Brandão Chiapeta	Universidade Federal de Viçosa	2018	https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24427

30-08-2021	Tese	Configurações identitárias dos bacharéis-professores em Direito no ensino superior: o ser docente	Eliane Freire do Nascimento	Universidade Federal do Piauí	2017	https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/1162
30-08-2021	Dissertação	O professor Bacharel em Direito: investigando o desenvolvimento profissional docente	Eliana Freire do Nascimento	Universidade Federal do Piauí	2014	https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/programa/noticias_desc
30-08-2021	Tese	Ser professor em cursos de Direito em Fortaleza: visão fenomenologia	Kilvia Souza Ferreira	Universidade Federal do Ceará	2013	https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6042
30-08-2021	Dissertação	Representações sociais de professores de Direito sobre o exercício da docência	Patrícia Regina de Moraes	Universidade Metodista de São Paulo	2012	http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1022

30-08-2021	Tese	O professor reflexivo e o professor de direito: uma pesquisa de caráter etnográfico nos cursos de direito da grande Florianópolis	Adriana de Lacerda Rocha	Universidade Federal de Santa Catarina	2011	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95992
30-08-2021	Dissertação	Docência universitária: o professor de Direito formado em Direito	Naísa Afonso da Silva	Universidade Federal de Uberlândia	2011	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13841
14-01-2022	Tese	O ensino do Direito e a separação entre os eixos teórico e prático: interpelações entre aprendizagem e ação docente	Celso Hiroshi Iocohama	Universidade de São Paulo	2011	https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-105014/es.php

14-01-2022	Tese	A Tecnologia Informacional e o trabalho do professor de Direito: O SAJ da PUC - Minas	Odil de Lara Pinto	Universidade Federal de Minas Gerais	2010	http://hdl.handle.net/1843/FA-EC-84WJRX
------------	------	---------------------------------------------------------------------------------------	--------------------	--------------------------------------	------	-----------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autoria própria

A dissertação de Ana Paula Pessoa Brandão Chiapeta tem como objetivo geral “[...] compreender o processo de constituição da docência de professores do ensino superior que atuam nos cursos de Direito, em instituições públicas e particulares, elegendo a aprendizagem docente como categoria de pesquisa e análise”. (CHIAPETA, 2018, p. 4). A autora não deixou clara a problemática de pesquisa, porém afirmou que a questão de pesquisa esteve em eminente construção no levantamento dos dados.

O segundo trabalho escolhido a partir desta palavra-chave teve como objetivo geral: [...] investigar como o bacharel professor de Direito, que atua no ensino superior, constrói suas configurações identitárias profissionais docentes (NASCIMENTO, 2017, p. 26). A questão de pesquisa se manteve na mesma linha de raciocínio: como os bacharéis em Direito constroem suas configurações identitárias docentes? (IBIDEM, p. 175). Para responder à problemática evidenciada, a autora escolheu docentes de Direito de uma instituição privada em Teresina - PI. Foram realizadas entrevistas narrativas de modo a verificar a identidade desses professores formados em Direito.

O terceiro trabalho apresentado de Nascimento (2014) teve como objetivo geral: [...] investigar o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito. Especificamente, propõe caracterizar como o bacharel em direito se torna professor, além de identificar aspectos que viabilizam (ou não) o professor bacharel em direito a investir (ou não) no seu processo de desenvolvimento profissional docente, bem como analisar esses investimentos na sua trajetória docente (NASCIMENTO, 2014, p. 9). O trabalho teve como base entrevistas semiestruturadas e memorial por meio narrativo de seis professores do curso de Direito com mais de quinze anos na carreira.

O quarto trabalho de Ferreira (2013) teve como objetivo geral: “[...] o estudo da experiência cotidiana dos modos de ser professor dos Cursos de Direito em Fortaleza - foi desenvolvida com a intenção de desvendar esta compreensão com suporte nas falas dos docentes de instituições de ensino público e privado” (FERREIRA, 2013 , p. 7). A

pesquisa foi um estudo de caso que teve como parâmetro os ideais de Edmund Husserl e Martin Heidegger. Segundo a autora foram realizadas entrevistas fenomenológicas na cidade de Fortaleza.

O quinto trabalho sobre os docentes de Direito, de autoria de Moraes (2012), teve como objetivo geral [...] investigar representações sociais de professores de Direito acerca do exercício da Docência”. (MORAES, 2012, p. 7). Neste sentido o problema de pesquisa foi: “Quais são os saberes que o professor de Direito julga necessários à sua atuação?” (IBIDEM). A pesquisa teve como sujeitos professores de Direito que se encontram na docência há no mínimo dois anos na região do ABC paulista. Foi aplicado questionário com quinze questões e exame realizado à luz da análise de conteúdo de Laurence Bardin.

O sexto trabalho, de Oliveira (2012), tem como objetivo geral: “[...] investigar como se configura a ação docente do profissional da área do Direito para a atuação no Ensino Superior”. (OLIVEIRA, 2012, p. 8). A autora não deixa clara a questão que norteou a pesquisa, porém no início do seu texto cita alguns questionamentos:

[...] os saberes da formação acadêmica e os saberes da experiência são capazes de transformar bons profissionais de Direito em bons professores? Como tais saberes se articulam com os saberes da prática pedagógica? É importante a formação pedagógica para o exercício da docência, em especial para o professor do Direito? Quais são as dificuldades e as motivações para o exercício da docência? (IBIDEM)

A pesquisa configurou-se como um estudo de caso, tendo como foco dez professores de uma instituição privada. Nesta pesquisa foi possível verificar que os professores acreditam na relevância da formação pedagógica, da atualização, assim como da formação continuada em si (OLIVEIRA, 2012).

O sétimo trabalho desta palavra-chave teve como objetivo geral: [...] verificar, a partir da hipótese de que o professor de Direito não reflete sobre seu papel pedagógico, se os aspectos repetidos na literatura das últimas décadas acerca da docência jurídica se corroboram no grupo escolhido para a averiguação” (ROCHA, 2011, p. 11). O questionamento de pesquisa se deu por meio de uma pergunta indireta: “[...] se há ou não reflexão sobre a prática docente entre os professores de Direito atuantes nos cursos de graduação da grande Florianópolis” (IBIDEM, p. 30). O trabalho foi uma pesquisa de campo no âmbito das Universidades Federais da grande Florianópolis, com questionários aplicados à professores de formação jurídica.

O próximo trabalho, de Silva (2011) teve como objetivo geral “[...] compreender o que pensam os professores universitários, formados em Direito e que atuam em cursos de Direito, sobre sua formação e prática pedagógica” (SILVA, 2011, p. 12). Os problemas de pesquisa apresentados pela autora foram dois: Como vem ocorrendo a prática docente do profissional formado em Direito, na condição de professor universitário?” e mais: “Como a ausência de uma formação pedagógica sistematizada, para o profissional formado em Direito, poderia interferir em sua prática docente?” (IBIDEM, p. 152). A metodologia de pesquisa teve como base questões de cunho abertas e objetivas. Participaram 44 sujeitos de três Instituições de Ensino Superior.

Após o trabalho de Silva (2011), o autor Iocohama (2011) apresentou como objetivo geral em sua pesquisa: [...] identificar o afastamento entre teoria e a prática no ensino do Direito, analisando problemas decorrentes para a aprendizagem do aluno, considerando a proposta curricular de quarenta cursos de Direito” (IOCOHAMA, 2011, p. 8). O problema de pesquisa não está claro, mas o autor enfatiza a relevância da utilização de metodologias que visem o aprimoramento da aprendizagem do alunado do curso de Direito. A metodologia baseada em problemas é algo que a pesquisa retrata com clareza e mais: “É uma opção que reconstrói a forma como conduzir o ensino que merece atenção, na medida em que parte de importantes pressupostos para o reconhecimento da ação discente em prol da aprendizagem”. (IBIDEM).

O último trabalho desta palavra-chave, de Pinto (2010) teve como temática principal “[...]o impacto da tecnologia informacional e comunicacional, mediado pelo Escritório Virtual (E.A) do Serviço de Assistência Judiciária no atendimento à população vulnerabilizada do município de Contagem” (PINTO, 2010, p. 7). A pesquisa não deixa clara a quantidade de sujeitos pesquisados, contudo, sabe-se que foi aplicado um questionário em advogados.

A partir da exposição de forma clara dos objetivos das pesquisas escolhidas, assim como de algumas questões norteadoras e também das metodologias utilizadas nas mesmas, partiu-se então para a explicação dos trabalhos da próxima palavra-chave, que é Ensino Jurídico e Formação Continuada, como pode ser observado na tabela à seguir, lembrando sempre que as palavras-chave foram colocadas “entre aspas” nos buscadores do site da Capes e da BDTD, visando o retorno de resultados específicos:

Quadro 17 – Trabalhos encontrados com a palavra-chave:
Ensino Jurídico e Formação Continuada

Data da Pesquisa	Tipo (Tese ou Dissertação)	Título	Autor	Univer- sidade	Ano	Link
30-08-2021	Dissertação	Estranhos no ninho: Ensino Jurídico e formação docente	Gustavo Cotomacci	Universidade Metodista de São Paulo	2017	http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1698
14-01-2022	Tese	Docência Universitária: Concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica	Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões	Universidade Federal de Uberlândia	2013	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13647/1/Helena%20Cristina.pdf

Fonte: Autoria própria

O primeiro trabalho da palavra-chave apresentada teve como objetivo geral promover uma reflexão sobre o ensino jurídico ministrado em cursos não-jurídicos. A problemática de pesquisa não ficou clara no trabalho apontado, mas o autor trouxe narrativas de alunos sob dois aspectos principais: em conversas informais e por meio de perguntas desenvolvidas de modo interdisciplinar. Os estudantes realizam seus estudos em uma Universidade localizada no município de São Bernardo do Campo. A teoria da complexidade de Edgar Moran serviu como base teórica principal, sustentada também por outros autores que corroboram esses conceitos interdisciplinares.

O trabalho de Simões (2013) tem como objetivo geral “[...] conhecer e discutir as concepções de prática pedagógica do docente universitário que atua nos cursos jurídicos” (SIMÕES, 2013, p. 13). Como problema de pesquisa foi destacado: “Quais as concepções de prática pedagógica dos professores da Educação Jurídica?” (IBIDEM, p. 139). Foi uma pesquisa exploratória realizada com sessenta e quatro docentes no estado do Amapá, onde houve a aplicação de um questionário misto e analítico. A tese trouxe diversos resultados que serão evidenciados quando retratarmos as categorias de pesquisa encontradas. Após a explanação destes dois trabalhos encontrados, partiu-se para a palavra chave seguinte Formação Continuada do Professor de Direito, que pode ser verificada na tabela a seguir:

Quadro 18 – Trabalhos encontrados com a palavra-chave:
Formação Continuada do Professor de Direito

Data da Pesquisa	Tipo (Tese ou Dissertação)	Título	Autor	Universidade	Ano	Link
14-01-2022	Dissertação	A Formação de professores de Direito e um ensino jurídico voltado à educação para a cidadania	Carlos Eduardo Furtado Pinto	Universidade de Fortaleza	2020	https://oasis.br.ibict.br/vufind/Record/UFOR_3eb86e0275529b89cd2191d95bee9f91
30-08-2021	Tese	A Formação Continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica	Suênya Marley Mourão Batista	Universidade Federal do Piauí	2018	https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/1265

Fonte: Autoria própria

O primeiro trabalho deste grupo teve como objetivo geral: “[...] analisar as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica a partir da formação continuada de professores do Curso de Direito. Como questões norteadoras foram traçadas:

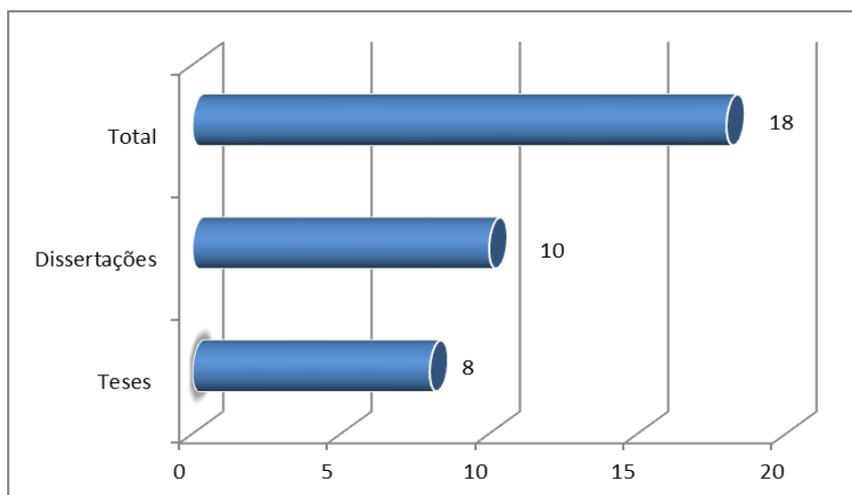
Como se caracteriza a prática docente dos professores do Curso de Direito? Como se constitui a formação continuada dos professores do Curso de Direito? Quais os investimentos formativos dos professores do Curso de Direito para a vivência da prática docente? Quais as contribuições da prática docente reflexiva crítica no exercício da docência no Curso de Direito? (BATISTA, 2017, p. 20).

Para a análise dos dados apoiou-se nos preceitos do memorial de formação e no método (auto)biográfico. A pesquisa foi narrativa, com seis professores do curso de bacharelado em Direito na cidade de Teresina – PI. Foram utilizados diversos autores na pesquisa, apontando diversos dados interessantes e significativos que serão deslindados no próximo item desta tese.

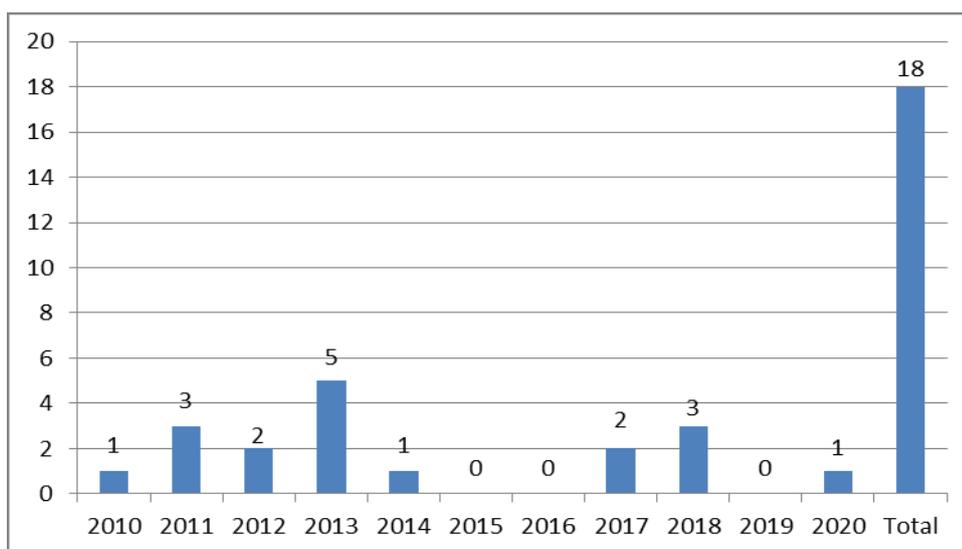
O segundo trabalho apresentou como objetivo geral: [...]analisar as possibilidades e limites da formação docente dos professores de direito na concretização de um ensino jurídico voltado a preparação para a cidadania”. A pesquisa foi qualitativa, exploratória e documental. A metodologia utilizada foi o estado da questão e a consulta foi realizada nos periódicos da Capes. Não foi apresentado o problema de pesquisa, mas trata-se de estudo muito rico, que trouxe várias categorias de pesquisa interessantes que serão retratadas a seguir.

Sobre as teses e dissertações é importante salientar que estas pesquisas foram, em sua maioria, produzidas nas universidades públicas, sendo um total de cinco instituições particulares e treze públicas. Além disso, foi realizada a caracterização destes trabalhos, assim como o ocorrido com os artigos de revistas, por ano e pela quantidade de Teses e Dissertações. Estes dados podem ser demonstrados nos gráficos abaixo:

Gráfico 3 - Quantitativo de Teses e Dissertações encontradas



Fonte: Autoria própria

Gráfico 4 - Teses e Dissertações encontradas por ano

Fonte: Autoria própria.

Mediante estes aspectos, e, considerando as teses e dissertações identificadas, partiu-se para a análise das categorias encontradas em cada uma destas pesquisas, conforme evidenciado na tabela abaixo:

Quadro 19 – Categorias encontradas em cada trabalho (Teses e Dissertações)

Número da tese e dissertação	Tipo	Título	Autor	Universidade	Categorias
1	Tese	Rede de colaboração internacional em contextos virtuais: a práxis reconectiva docente em formação continuada no ensino superior	Ana Lúcia de Souza Lopes	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Saberes docentes

2	Dissertação	Formação Continuada no Ensino Superior: um estudo com professores que atuam em cursos de Educação Física	Haury Temp	Universidade Federal de Santa Maria	Relações interpessoais
3	Dissertação	Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente	Gabrielle Barbosa de Sousa	Universidade Federal de Pernambuco	Identidade docente
4	Dissertação	Formação pedagógica continuada no ensino superior: uma experiência de intervenção	Glauber Sartori	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Saberes docente
5	Dissertação	O aprendizado da docência na Docência no Ensino Superior: Experiências e Saberes compartilhados por professores do curso de Direito sobre o constituir –se professor	Ana Paula Pessoa Brandão Chia-petta	Universidade Federal de Viçosa	Saberes docentes

6	Tese	Configurações identitárias dos bacharéis-professores em Direito no ensino superior: o ser docente	Eliane Freire do Nascimento	Universidade Federal do Piauí	Identidade docente
7	Dissertação	O professor Bacharel em Direito: investigando o desenvolvimento profissional docente	Eliana Freire do Nascimento	Universidade Federal do Piauí	Saberes docentes
8	Tese	Ser professor em cursos de Direito em Fortaleza	Kilvia Souza Ferreira	Universidade Federal do Ceará	Identidade docente
9	Dissertação	Representações sociais de professores de Direito sobre o exercício da docência	Patrícia Regina de Moraes	Universidade Metodista de São Paulo	Relações interpessoais Saberes docentes

10	Dissertação	O profissional docente do Direito e sua formação pedagógica: desafios e compromissos	Patrícia Zaccarelli Oliveira	Universidade do Oeste Paulista	Identidade docente
11	Tese	O professor reflexivo e o professor de direito: uma pesquisa de caráter etnográfico nos cursos de direito da grande Florianópolis	Adriana de Lacerda Rocha	Universidade Federal de Santa Catarina	Saberes docentes
12	Dissertação	Docência universitária: o professor de Direito formado em Direito	Naísa Afonso da Silva	Universidade Federal de Uberlândia	Saberes docentes

13	Tese	O ensino do Direito e a separação entre os eixos teórico e prático: interpelações entre aprendizagem e ação docente	Celso Hiroshi Iocohama	Universidade de São Paulo	Identidade docente
14	Tese	A Tecnologia Informacional e o trabalho do professor de Direito: O SAJ da PUC - Minas	Odil de Lara Pinto	Universidade Federal de Minas Gerais	Identidade docente
15	Dissertação	Estranhos no ninho: Ensino Jurídico e formação docente	Gustavo Cotomacci	Universidade Metodista de São Paulo	Políticas públicas
16	Tese	Docência Universitária: Concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica	Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões	Universidade Federal de Uberlândia	Saberes docentes
		A Formação de professores de Direito e um	Carlos		

17	Dissertação	ensino jurídico voltado à educação para a cidadania	Eduardo Furtado Pinto	Universidade de Fortaleza	Identidade docente
18	Tese	A Formação Continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica	Suênya Marley Mourão Batista	Universidade Federal do Piauí	Saberes docentes

Fonte: Autoria própria

Na tese de número um foi encontrada a categoria: Saberes Docentes. O trabalho de Lopes (2018) traz alguns termos que evidenciam com clareza esses aspectos, como a questão da “relição dos saberes”. Por meio das Tecnologias Digitais da Informação o trabalho teve como base a conectividade dos saberes docentes na base de redes de colaboração e do ensino on-line. Um dos itens da tese que foi “Os saberes em rede e o professor como sujeito da experiência”, principal item que demonstra esse aspecto, permitiu a reflexão clara desta categoria na tese, além da própria pesquisa em si. Nesse subitem a autora retratou que os saberes em rede significam os diálogos interculturais que permitem o desenvolvimento da inteligência em Ciberespaços.

Ainda segundo Lopes (2018, p. 69), os saberes em rede: “[...] são cada vez mais potentes na medida em que estejam organizados em espaços coletivos em ambientes virtuais, mas o fator motriz dessa rede pautadas nas relações do sujeito da experiência está no fator humano[...]”. Mediante essas colocações que se encontram praticamente em toda a tese, é que o trabalho de número um teve como categoria principal os saberes docentes e, mais ainda, por ser uma pesquisa que analisou os encontros de grupos formadores de professores on-line, que tiveram a oportunidade de adquirir saberes diversos devido a troca de experiências e informações do grupo.

O trabalho de número dois apresentou como categoria as Relações Interpessoais. A pesquisa teve como participantes professores de universidades privadas e públicas

que foram entrevistados na cidade de Santa Maria. O autor do trabalho além das entrevistas realizadas observou como se davam as relações dentro das instituições escolhidas e se essas tinham influência nas questões que tangem à formação continuada ou não. Para exemplificar com clareza esse fato o autor afirmou que os professores entrevistados como orientadores de trabalho: [...] mantém relações de troca de informações com seus pares dentro da instituição ou com outras.” (TEMP, 2013, p.64).

Além das relações citadas acima, o trabalho explana a respeito das relações existentes nos trabalhos extra cursos desses docentes; das relações de pesquisa; entre outros, e que, esses aspectos influenciam grandemente nas condições pessoais dos docentes do ensino superior, bem como suas relações interpessoais e as questões da profissionalidade dos mesmos. Cita ainda que as relações interferem na formação continuada dos professores e que são muito relevantes, porquanto “[...] pesquisa e discussão sobre a formação continuada dos docentes e sua atuação nas IES, pois o olhar externo, da sociedade em geral vislumbra as IES e seus docentes como uma parte da comunidade onde as relações são perfeitas [...]” (TEMP, 2013, p. 82).

O trabalho de número três, que teve como categoria encontrada a Identidade Docente, logo no resumo já trata deste aspecto, afirmando que:

Visando perceber a relação existente entre a formação continuada de professores no ensino superior e a construção da identidade docente, esta pesquisa buscou compreender implicações da formação continuada na (re) construção da identidade profissional docente de professores universitários, a partir da identificação do processo de formação continuada que está sendo realizado no ensino superior, e da identificação dos elementos que possibilitam o reconhecimento dessa formação na construção da identidade profissional docente. Para isso, fundamentamos essa pesquisa nos estudos acerca do processo de construção da identidade docente, da docência no ensino superior e da formação continuada de professores na educação superior (SOUSA, 2013 p. 9).

Nesse sentido, a pesquisa trouxe como resultados principais que, apesar dos docentes não apresentarem em sua formação inicial práticas pedagógicas, foi possível a percepção e relevância do refletir sobre sua professoralidade. A autora do trabalho traz uma seção somente sobre a identidade docente, designada “O processo de construção da identidade docente profissional” e retrata qual a concepção de identidade, os processos de identidade atuais e mais ainda o processo de construção contínua desta. Esta também traz resultados dos principais congressos, encontros, entre outros, que trouxeram como

eixo principal a identidade docente do professor do ensino superior. Percebe-se que há, nesta pesquisa, uma relação entre identidade docente e a formação continuada, que segundo a autora, a construção dessa identidade é “[...] dinâmica e processual, pois envolvem vários aspectos de cunho pessoal e profissional dos sujeitos participantes desse processo, além de vários saberes práticos, experienciais, pessoais e formativos” (SOUSA, 2013, p.36).

O trabalho de Sartori (2013) teve como categoria revelada os Saberes Docentes. Na seção três existe um subitem designado como “Visão complexa: religação dos saberes e a importância da reflexão sobre a prática” que traz como ponto principal a importância desses saberes para vida profissional docente e afirma ainda que:

Como todo o trabalho, a atividade laboral docente também é carregada de saberes que a constitui. Esses saberes estão ligados a diversos fatores que ultrapassam os limites do conhecimento científico e da vida empírica. São primeiramente fatores humanos, que nos humanizam. Assim, temos que esses saberes fazem parte da formação profissional e pessoal de cada indivíduo [...]. (SARTORI, 2013, p. 67).

Para além desses fatores, a autora ainda traz os saberes estabelecidos por Maurice Tardif e a importância de considerar os diferentes contextos com os saberes estabelecidos por esse autor.

O trabalho de número cinco apresentou também como categoria os Saberes Docentes. Trouxe diversas dissertações e teses à respeito do tema que foram produzidas no país. Além das teses e dissertações a pesquisa trouxe também artigos de revistas sobre a temática, destacando a relação que a autora faz com a aquisição desses saberes docentes e as reformas educacionais. Apesar de ser um trabalho que traz esta categoria, a dissertação deixou a desejar com relação aos autores acadêmicos que poderiam subsidiar a discussão nesse quesito.

No trabalho de número seis encontramos a categoria Identidade Docente. Logo no início da pesquisa a autora deixa claro a respeito desta categoria afirmando que: “Conhecer as subjetividades existentes no modo de ser e de pensar dos partícipes da pesquisa sobre suas trajetórias de formação é uma forma de aprofundar e de compreender os processos constitutivos da identidade docente” (NASCIMENTO, 2017, p. 43). Além desse aspecto que traz uma abordagem muito significativa para as questões da identidade docente, a autora traz ainda outra informação que relaciona a instituição onde o professor trabalha com esse aspecto:

[...] a instituição onde a docência é exercida, reflete no professor diferentes orientações, com repercussão na construção da sua identidade docente, seja para atuar num grupo de pesquisa universitário, desenvolvendo a identidade de professor pesquisador, ou para exercer somente o ensino, se a instituição onde se insere não fomentar a pesquisa ou extensão (NASCIMENTO, 2017, p. 86).

Esta tese é de suma relevância para a reflexão desta categoria de pesquisa, pois além desses fatores já retratados e outros demais sobre a identidade docente, ela faz uma ligação entre esta e a formação continuada no trecho que cita a fala de um dos participantes da pesquisa: “A formação continuada, para a partícipe, é elemento importante para a sua constituição identitária, tendo em consideração o fato de que, as suas relações com os professores a fizeram mudar o modo de ser e de estar na profissão” (NASCIMENTO, 2017, p.126).

O trabalho de número sete, da mesma autora da tese de número seis, ao contrário da identidade docente, realizou um trabalho tendo como foco os Saberes Docentes. Os saberes docentes aparecem por diversas partes do trabalho, como quando cita: “[...] os contextos institucionais devem orientar, a partir dos seus projetos político-pedagógicos, que tipo de profissionais desejam formar, alinhando de forma compartilhada os saberes docentes ao contexto organizacional [...]” (NASCIMENTO, 2014 p. 58), ou também na parte quando pontua: “Com isso, ciente de seu papel na sociedade, torna-se um elemento importante na construção da visão mais ampla e crítica da realidade, em favor da mudança social, buscando integrar os saberes docentes, práticas humanas e relações produtivas da sociedade [...]” (IBIDEM, p. 117).

Além destes aspectos que enfatizam a relevância dos saberes docentes nas práticas dos professores de Direito, a dissertação também retratou sobre a construção destes saberes nas práticas do ensinar, citando alguns trabalhos de dissertação, dentre eles: “A construção dos saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar: um estudo focalizando o docente do ensino jurídico”, desenvolvida por Furtado (2008), e que investigou como o professor de ensino jurídico no exercício de suas práticas de ensinar constrói os saberes docentes” (IBIDEM, p. 17).

No trabalho de número oito, a categoria encontrada foi Identidade Docente. Apesar de ser um trabalho com uma visão filosófica do ser docente, tendo em vista que traz as concepções fenomenológicas de Edmund Husserl e Martin Heidegger, este trouxe abordagens nas entrevistas realizadas sobre o ser docente de Direito e a

influência do ensino jurídico brasileiro nesse aspecto. Esses fatores, segundo a autora, podem influenciar na construção da identidade docente, e ainda, que a área do Direito deve trabalhar de modo interdisciplinar levando em conta que:

O ensino do Direito deve pautar-se na superação de sua matriz fragmentada e unidisciplinar, enveredando para uma visão interdisciplinar, produzindo um conhecimento crítico ao fenômeno jurídico, mediante um raciocínio voltado à realidade social, política e econômica (FERREIRA, 2013, p. 100).

O trabalho de Moraes (2012) trouxe duas categorias que se entrelaçam de modo muito significativo no texto: *Relações Interpessoais e Saberes Docentes*. A primeira categoria aparece de modo mais tímido na dissertação em somente um parágrafo, mas que tem um aparato bem significativo, pois traz as questões das representações sociais que segundo a autora: “[...] as representações sociais dizem respeito ao estudo das trocas simbólicas desenvolvidas nos ambientes sociais, nas relações interpessoais, influenciando na construção do conhecimento que é partilhado” (MORAES, 2012, p. 49).

Os saberes docentes se apresentam na pesquisa de modo mais evidente, e esse fato transparece logo no início: “Os benefícios que esta pesquisa oferece se traduzem no desvelar dos saberes docentes que os grupos dos professores de Direito entrevistados julga necessários à sua atuação, identificando também as limitações que marcaram sua trajetória formativa” (IBIDEM, p. 63). Outro apontamento nesse sentido foi à respeito da pesquisa em si, afirmando que “[...] trinta e seis por cento dos professores assinalaram que é preciso munir-se de saberes docentes específicos” (IBIDEM, p. 90). Desse modo, além destas duas partes já apontadas, a pesquisa traz essa categoria de modo evidente no decorrer do texto.

O trabalho de número dez trouxe mais uma vez a *Identidade Docente* como categoria. Assim como nos demais trabalhos já relatados anteriormente, esta categoria retrata de forma bem clara a importância do reconhecer-se como docente de Direito. O trabalho traz um subitem sobre o assunto retratando que:

Na área do Direito, o professor é o ator principal para a modificação da visão conservadora dos cursos jurídicos e, ao se tornar atuante nesse papel, refletindo e atuando sobre a sua prática, pode ajudar, de fato, na transformação para uma sociedade mais justa, formando alunos para atuações mais humanistas dentro da concepção do Direito. Diante dessa possibilidade, nota-se a importância da identidade docente para o professor de Direito. É preciso que o professor seja reconhecido por meio da atividade docente, não compreendendo as

aulas como algo secundário em sua vida profissional (OLIVEIRA, 2012 p. 42).

Mediante esse relato a autora constrói seu trabalho demonstrando como é possível criar uma identidade para o docente de Direito, retratando a respeito das diversas nuances, entre elas: a postura, as relações, as metodologias e os currículos. Além destes aspectos, traz algumas ligações com o Projeto Político de Cursos e que este fator tem que estar alinhado com a construção da identidade deste profissional.

Nos trabalhos de número onze e doze apareceram a mesma categoria de pesquisa, com os motivos igualitários. Ambos trabalhos têm subitens que evidenciam os Saberes Docentes, além de citar os saberes docentes de Maurice Tardiff, já também revelados nos capítulos teóricos desta pesquisa que ora se apresenta. A diferença entre ambos é que o trabalho de Silva (2011) traz com mais clareza esse fator e ainda faz relação destes saberes com o ensino e a aprendizagem. O trabalho de Silva (2011) ainda traça algumas críticas sobre os saberes do docente de Direito onde por vezes existe: “[...] a desqualificação do docente jurídico, no que se refere à formação pedagógica sistematizada e à baixa qualidade do ensino ministrado [...]” (SILVA, 2011, p. 69). Ambas pesquisas trazem a importância do trabalho interdisciplinar no ensino do Direito, relacionando esta ciência com a filosofia no ensino jurídico, assim como já foi evidenciado em outros trabalhos já destacados acima.

O trabalho de número treze teve como categoria a Identidade Docente. O próprio título já retrata de modo claro essa categoria. O autor da tese estabelece como a identidade docente pode influenciar grandemente a discussão entre teoria e prática no curso de direito e na formação do professor do ensino jurídico. Para demonstrar como essa conectividade é possível, o autor utilizou-se da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e da metodologia de aprendizagem por problemas. Esta teoria pôde no trabalho de Iocahama (2011) trazer a reconstrução dessa identidade quando cita que: “[...] a visão pluralista amplia a concepção ideológica sobre o conteúdo do Direito [...]” (IOCAHAMA, 2011, p. 58).

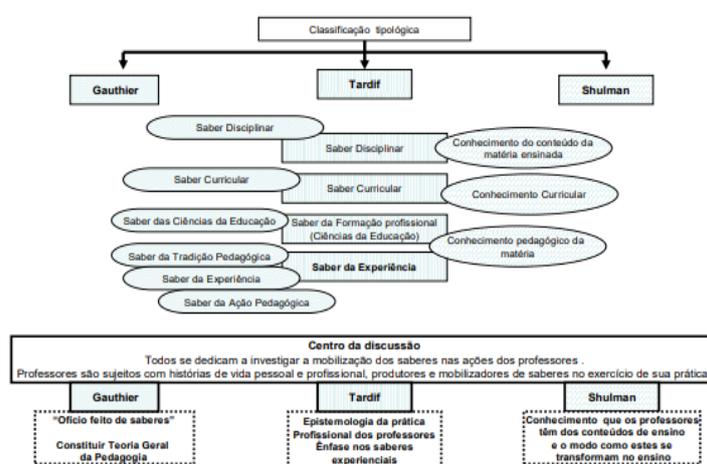
O trabalho de número quatorze, assim como o de número dezessete, também trouxeram a mesma categoria da tese anterior: Identidade Docente. Com as mesmas características, ambos trazem consigo a discussão a respeito da identidade profissional relacionada com as questões da identidade cultural. O trabalho quatorze, que é o de Pinto (2010), cita que a identidade cultural se relaciona com o: “[...] princípio da

formação dos profissionais do ensino, no plano educativo, pela transformação da sociedade” (PINTO, 2010 p. 26). O mesmo aspecto foi citado pelo trabalho dezessete que afirma: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, exige respeito à autonomia e à identidade cultural dos educandos, humildade e consciência do inacabamento inerente a todo ser humano[...].” (PINTO, 2020, p. 83).

A dissertação de número quinze trouxe como categoria as Políticas Públicas. A pesquisa traz como perspectiva principal o trabalho com discentes de Direito, porém faz algumas críticas às questões das matrizes curriculares e disciplinas jurídicas em cursos não jurídicos. Estas críticas são tecidas também pelos discentes entrevistados. Para assegurar ainda mais esses fatores o autor critica algumas matrizes do curso de Relações Públicas, assim como os governantes. Por meio de uma entrevistada o autor do trabalho deixa esse fato claro: “[...] o poder é dos que governam ou fazem as leis no país, não compreendia que os políticos são nossos governantes que exercem o governo de modo indireto [...]” (COTOMACCI, 2017 p. 20).

Nos trabalhos dezesseis e dezoito também apareceram a mesma categoria: Saberes Docentes. O trabalho dezesseis, de Simões (2013) teve uma grande quantidade de aparições desta categoria e um subitem referente ao assunto. A autora traz uma reflexão histórica sobre a temática, com a seguinte classificação dos saberes como pode ser verificado na figura abaixo, extraída do trabalho e baseada em Almeida e Biajone (2017):

Figura 1 - Saberes encontrados no trabalho investigado



Fonte: Simões (2013, p. 70)

O trabalho de número dezoito também se utilizou destas caracterizações, porém em formato textual, e ainda trouxe a seguinte consideração: “[...] os saberes docentes integram tanto as práticas como as teorias desenvolvidas nos processos formativos, tais processos podem fundamentar uma prática reflexiva que valorize os saberes articulados [...]” (BATISTA, 2017, p. 64). A tese dezoito relaciona os saberes docentes com identidade docente de forma bem sucinta, assim como cita algumas questões sobre a falta de políticas públicas para a formação do docente universitário.

Perante a análise dos trabalhos, pode-se constatar, de modo geral, que as mesmas categorias que mais apareceram nos Artigos Científicos, igualmente foram as mais evidenciadas nas Teses e Dissertações, quais sejam:

Tabela 9 - Quantitativo de categorias que mais apareceram nas Teses e Dissertações

Categoria	Nº de aparições
Saberes Docentes	180
Identidade Docente	169
Relações Interpessoais	148

Fonte: Autoria própria

Já as categorias que menos apareceram nas Teses e Dissertações conforme os trabalhos pesquisados, foram as seguintes:

Tabela 10 - Quantitativo de categorias que menos apareceram nas Teses e Dissertações

Categoria	Nº de aparições
Políticas Públicas	37
Professoralidade	16
Incentivo à qualificação	00
Levantamento de Necessidades	00

Fonte: Autoria própria

Ressalte-se que o Incentivo à Qualificação e o Levantamento de Necessidades foram categorias que não apareceram nos trabalhos de conclusão de cursos, tanto de mestrado, quanto de doutorado, o que evidencia uma lacuna aí existente.

A partir do cruzamento dos dados encontrados nos Artigos Científicos e nas Teses e Dissertações, esta investigação foi capaz de diagnosticar de que forma ocorreram as ações formativas destinadas aos docentes dos cursos de Direito que não possuem licenciatura, mas, apenas, bacharelado. Mediante os dados identificados, e, realizando a junção dos achados nas duas fontes de pesquisa sob à luz da questão norteadora, foi possível verificar que os pontos evidenciados na formação continuada do professor de Direito no período temporal estabelecido entre 2010 e 2020 foram os seguintes:

Tabela 11 - Quantitativo de categorias que mais apareceram no conjunto de trabalhos analisados

Categoria	Nº de aparições
Saberes Docentes	235
Identidade Docente	202
Relações Interpessoais	170

Fonte: Autoria própria

Mantendo o padrão já ressaltado anteriormente quando da análise em separado dos Artigos Científicos e das Teses e Dissertações, as três categorias que mais apareceram foram as acima elencadas na ordem apresentada.

Quanto aos aspectos negligenciados, pode-se afirmar que Políticas Públicas, Levantamento de Necessidades, Incentivo à Qualificação e Professoralidade foram os menos notados, demonstrando a necessidade de mais discussões/ações voltadas para estas temáticas.

Tabela 12 - Quantitativo de categorias que menos apareceram no conjunto de trabalhos analisados

Categoria	Nº de aparições
Políticas Públicas	58
Levantamento de Necessidades	21

Incentivo à qualificação	20
Professoralidade	17

Fonte: Autoria própria

Assim, infere-se que reflexões a respeito destes temas deveriam ser implementadas no âmbito das próprias ações de formação continuada, com maiores debates acerca destas categorias, no intuito de abarcar o que realmente é de fundamental importância para o docente do ensino superior, especialmente, por objeto desta tese, o professor de Direito.

Por fim, mediante as categorias encontradas tanto nos Artigos Científicos, quanto nas Teses e Dissertações, concluiu-se a análise dos dados, bem como os resultados aqui apontados, com a certeza de que todos os procedimentos da Metanálise foram evidenciados, principalmente no que tange ao último estágio da mesma, que é a demonstração dos resultados finais da pesquisa.

A seguir serão apresentadas as considerações finais deste estudo. Além das reflexões aqui já destacadas, haverá um retorno ao problema de pesquisa, assim como ao objetivo geral e objetivos específicos, sob a luz da questão norteadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um cenário de constantes mudanças e desafios no que se refere à formação continuada dos docentes do ensino superior, deparamos com uma inquietante questão que nos levou ao problema motivador desta pesquisa: *Como ocorreu a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito nas universidades brasileiras no período de 2010 a 2020? Quais pontos foram evidenciados e quais foram menos considerados?*

Na busca por responder à esta questão, entender os fatos, analisar os trabalhos publicados no período de investigação, e, ainda categorizar as observações realizadas, elaboramos o objetivo geral que foi: *Descrever e realizar um diagnóstico de como ocorreu a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito nas IES brasileiras, no período de 2010 a 2020, visando compreender quais aspectos foram enfatizados e quais foram negligenciados nos processos formativos.*

A temática escolhida que se refere à formação continuada do docente de Direito, veio ao encontro das necessidades, cada vez mais prementes, de aperfeiçoamento deste profissional no âmbito universitário. A busca por entender como ocorreu a formação continuada destes professores nos últimos dez anos, e o fato de que esta pesquisa poderá contribuir futuramente para os professores universitários do curso de Direito, bem como para as demais áreas do conhecimento, foi um incentivo para as pesquisadoras e essencial para a continuidade da investigação.

Deve-se ressaltar que a problemática de pesquisa não requer necessariamente que se entregue respostas acabadas, por este motivo é preciso traçar também objetivos específicos. Para responder o problema de pesquisa proposto, assim como alcançar os objetivos previamente estabelecidos, foi realizada uma exploração da literatura a respeito da docência no ensino superior, principalmente no que tange aos cursos de Direito, tendo como foco a formação continuada dos docentes desta área.

Nesta pesquisa foram delineados quatro objetivos específicos, os quais passamos a mencionar, seguidos das impressões que se revelaram. O primeiro objetivo proposto foi: *Apresentar aspectos relevantes da docência no ensino superior.* Neste contexto, para além da história da docência universitária no Brasil, sobressaiu a relevância de se importar com a saúde dos professores, que vem se reinventando ao longo do tempo, sempre vigilantes no que diz respeito aos aspectos culturais, científicos, políticos e econômicos.

É fundamental que se entenda a docência no ensino superior como uma mescla de misteres variados, que excetua o tripé ensino-pesquisa-extensão, e visa alcançar a formação de indivíduos questionadores e criativos. Assim sendo, a alta carga laborativa destes profissionais acaba por gerar um esgotamento preocupante que precisa ser objeto de reflexão.

O segundo objetivo específico buscou: *Descrever particularidades da docência universitária, especialmente no âmbito do curso de Direito*. Nesta situação restou evidenciada a fragilidade do professor dos cursos de Direito no que se refere à dimensão didático-pedagógica. Hoje, como outrora, tais educadores se utilizam da autoridade, sem levar em consideração os conhecimentos trazidos pelos alunos. O ensino do direito ainda nos dias atuais é “transmitido”, não construído, com base em um modelo tradicionalista onde o saber já vem pronto e acabado, improdutivo quando se pretende fazer ciência e ensinar a conhecer.

Torna-se imprescindível oportunizar discussões críticas, adotar uma atitude mais aberta, permitir o diálogo com os alunos, pautado na ética e no respeito, deixando para traz uma compreensão de mundo já ultrapassada, com vistas a opor-se a arbitrariedades sociais, políticas e econômicas da atualidade.

Já o terceiro objetivo procurou: *Explicitar questões relativas à formação continuada de professores universitários*. Almejando atingir esta finalidade vários pontos restaram evidenciados, entre eles, principalmente, surgiram as categorias de pesquisa desta tese. A primeira categoria revelada foi *Políticas Públicas*, que desponta como uma crítica devido a lacuna existente. O ordenamento brasileiro não prevê formação específica para atuar no ensino superior. A única exigência para atuação nesse nível de ensino é que o profissional detenha o título de mestre ou doutor, conforme estabelece a LDB em seu artigo 66. Sendo assim, urge que a formação continuada dos docentes do ensino superior no Brasil seja inserida como política pública que vise suprir a falha existente sobretudo na dimensão didático-pedagógica.

A segunda categoria que surgiu complementa a primeira, visto que por se tratar do *Incentivo à Qualificação*, precisa estar atrelado às políticas públicas de formação continuada, pois não basta oportunizar e fomentar a participação do docente nas ações formativas, é necessário edificar esse envolvimento com benefícios concretos que impactem a progressão na carreira, culminando em valorização real do trabalho docente.

A *Identidade Docente*, outra categoria observada, apresenta-se como tópico habitual nas discussões sobre formação continuada de docentes universitários. E, nesta

pesquisa, o debate se volta ao professor de direito que, na maioria das vezes tem dificuldade de se enxergar como docente, para além de suas funções jurídicas. A educação jurídica não pode apenas ser entendida como profissão secundária ou atribuição acessória. O professor precisa tomar consciência de sua responsabilidade de formar cidadãos questionadores para atuar na sociedade cultural e politicamente.

Uma grande instigação para os professores dos cursos de Direito é equilibrar os *Saberes Docentes*, mais uma categoria notada, quando se buscava responder o terceiro objetivo específico desta pesquisa. Importante amalgamar os saberes específicos, pedagógicos e experienciais.

Levantamento de Necessidades, Professoralidade e Relações Interpessoais foram as últimas categorias que apareceram quando da elucidação do sobredito objetivo. Não menos relevantes, estas últimas categorias são necessárias para a construção do ser professor, para investidura da consciência do que é a docência na prática, no cotidiano e na vida, também merecem atenção dentro de suas especificidades, contexto e experiências apreendidas.

E, finalmente, o quarto objetivo específico se propôs a: *Analisar como ocorreram as pesquisas em: artigos científicos e teses e dissertações sobre a formação continuada dos bacharéis em Direito que lecionam nos cursos de Direito, no período de 2010 a 2020*. Nesta fase empreendemos um levantamento em Artigos Científicos, utilizando três bases de dados: Portal de Periódicos da Capes, Scielo e Google Acadêmico; e também em Teses e Dissertações, valendo-nos de duas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a finalidade de selecionar trabalhos utilizando as seguintes palavras-chave:

- Formação Continuada no Ensino Superior;
- Professor/Docente de Direito;
- Ensino Jurídico e Formação Continuada, e
- Formação Continuada do Professor de Direito.

Estes argumentos de pesquisa surgiram da reflexão a respeito do problema investigativo e com base nos capítulos teóricos que se alicerçaram em autores tanto da área do Direito, como da formação continuada de professores universitários.

Para o desenvolvimento e cumprimento das etapas deste estudo e com o foco em responder ao último objetivo apontado, utilizou-se a Metanálise como principal

metodologia, para que houvesse a análise mais aprofundada de quais aspectos foram enfatizados e quais foram negligenciados na formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito, no período de 2010 a 2020. Para o desdobramento desta pesquisa qualitativa foram selecionadas instituições brasileiras de ensino superior que se enquadravam tanto em públicas, quanto privadas. As informações colhidas no estudo metanalítico foram analisadas no decorrer da tese com o intuito de imprimir uma relação dialética entre os dados encontrados e a discussão teórica. Assim, foi possível realizar o mapeamento dos processos instituídos de formação continuada do docente de Direito e suas principais nuances.

Sobre a discussão dos *Saberes Docentes*, que foi a categoria que mais apareceu no conjunto de trabalhos analisados, era uma hipótese inicial que as pesquisadoras já cogitavam, levando em consideração que o debate desta temática data de mil novecentos e noventa. De modo destacado aparece também a *Identidade Docente*, cujas discussões iniciaram-se juntamente com os saberes, e que se revelaram de modo muito significativo nas Teses e Dissertações pesquisadas.

Outra categoria que se destacou na análise geral desta tese foi a relacionada às *Relações Interpessoais*. Alguns trabalhos trouxeram aspectos relevantes sobre a dificuldade de se estabelecer uma melhoria nestas relações no âmbito dos cursos de Direito. Por vezes a singularidade do ensino jurídico interfere nas relações entre os profissionais do curso, e estes acabam perfazendo caminhos em que cada um segue uma direção diferenciada dentro do próprio Direito. Esta dificuldade faz com que os cursos de Direito não consigam estabelecer uma unicidade. Ressalte-se ainda a relação conturbada entre os docentes dos cursos de direito e os alunos, que, geralmente reclamam que suas experiências de vida não são importantes para os professores, tornando o aprendizado mais complexo do que deveria ser.

Em alguns trabalhos analisados nesta pesquisa, principalmente no que tange aos artigos científicos, foi citado que as relações interpessoais acabam por influenciar a saúde mental do professor de Direito, sendo um fator minimamente discutido nas ações de formação continuada. A saúde mental do operador do direito, que também é professor universitário, é trazida em alguns trabalhos pesquisados como ponto que deve ser discutido nas ações formativas, visando contribuir com a evolução acadêmica destes profissionais.

Não foi surpresa para as pesquisadoras o fato de a categoria *Políticas Públicas* ter aparecido tão pouco nos trabalhos analisados nesta tese. O que ocorre é que

realmente não existem tais políticas voltadas à formação continuada de docentes do ensino superior, ao contrário do que acontece no ensino básico, que possui algumas ações governamentais que incentivam a formação contínua dos professores deste nível de ensino.

Muitas vezes quando aparecia o termo Políticas Públicas nos trabalhos analisados, ele fazia referência a outros tipos de políticas, estranhos à formação continuada dos professores universitários. Desta forma, evidenciamos a lacuna existente no nosso ordenamento com relação a este aspecto tão importante. A formação continuada dirigida aos docentes do ensino superior no Brasil coloca-se como agenda improtelável a ser concretizada como política pública. Política esta, que tencione, por fim, alavancar a qualidade do ensino de graduação brasileiro.

Quanto ao *Levantamento de Necessidades*, restou constatado que se faz necessário que os sujeitos que propõem e organizam as ações de formação continuada estejam mais abertos à escuta das necessidades formativas que partem da indicação dos próprios docentes, pois eles são as pessoas mais apropriadas para sugerir quais são os pontos fracos que precisam ser robustecidos em busca do aprimoramento do ensino. Um trabalho complexo que se consubstancia num plano de formação continuada deve ser realizado por equipe pedagógica especializada e competente para tanto, ouvindo as demandas dos docentes, com o firme propósito de auxiliar na resolução dos problemas acadêmicos.

Já o *Incentivo à Qualificação*, que também foi uma das categorias pouco discutidas nos trabalhos analisados, surge como fator de extrema relevância nos processos formativos dos docentes universitários, visto que é uma forma de estimular o professor a se capacitar. A valorização do trabalho docente através do reconhecimento de seus esforços para aperfeiçoar a sua prática de ensino deve ser enaltecida com repercussão concreta na progressão da carreira. Uma sugestão seria a implementação de progressões na carreira docente quando da participação em cada ação formativa, materializando o reconhecimento do trabalho destes profissionais, visando encorajá-los a se formar continuamente.

Sobre as questões que se referem à *Professoralidade*, esta se relaciona, e as vezes se confunde com a identidade docente, por ser um neologismo ainda é um termo pouco utilizado, mas que deve ganhar mais espaço no futuro. O fato de ser professor e se identificar como tal está muito ligado à identidade docente, desta forma, o termo professoralidade, que abarca maiores nuances do ser professor, acaba por tornar-se

esquecido, sendo bem mais utilizada nos estudos analisados nesta pesquisa a expressão identidade docente.

Entendendo a professoralidade como um processo contínuo de construção pessoal e profissional, envolto da reflexão acerca da própria trajetória formativa e experiencial, restou constatado na análise feita neste estudo que o professor, que também exerce outras funções no mundo jurídico, por vezes se identifica mais como advogado, juiz ou promotor, do que como docente. Estes pontos podem ser melhorados quando o próprio docente operador do direito, participa de ações de formação continuada e entende a relevância dos estudos de sua própria prática pedagógica, e assume a importância da docência universitária na sua vida.

Ainda existem outros apontamentos pertinentes, para além da análise das categorias que sobressaíram nos Artigos, Teses e Dissertações examinados, que podem elucidar a respeito de como ocorreu a formação continuada dos bacharéis em direito que atuam nos cursos de Direito, no espaço temporal de 2010 a 2020, que passaremos a aclarar na sequência.

Um ponto a ser mencionado, é a respeito do aparecimento de poucos trabalhos sobre a temática no ano de 2010. A quantidade de trabalhos sobre formação continuada após este ano pode se justificar devido à criação de muitas universidades neste período, e, ainda, ao fato de que em 2013 o Ministério da Educação realizou a suspensão do credenciamento de novos cursos de Direito no país. Além deste fato, alguns trabalhos trouxeram de modo mínimo a necessidade de se discutir sobre o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil na formação continuada do professor de Direito, visto que os discentes, futuros advogados, têm a necessidade de ser aprovados neste exame e, então, o aprimoramento de questões neste sentido é relevante.

Ainda sobre os apontamentos dos achados de pesquisa, vale salientar que a maioria dos trabalhos analisados demonstraram uma grande dificuldade do docente de Direito, principalmente quando se realiza a leitura das respostas dos sujeitos das pesquisas analisadas, no que tange a maior participação em ações de formação continuada, nesse sentido os professores apontam dois aspectos impeditivos: a demanda de trabalho com jornadas excessivas, onde o mesmo tem que trabalhar com extensão e pesquisa, além de ensinar e planejar suas aulas, e, ainda, o fato de estarem sobrecarregados com as demandas de trabalho como operadores do direito, o que exige tempo e dedicação.

A formação continuada dos juristas que irão atuar na prática pedagógica universitária é ponto de discussão dos trabalhos ora evidenciados. Como este profissional tem formação apenas no bacharelado, faz-se necessário focar nos saberes ensinados na licenciatura, e, por isso, defende-se a realização de formação continuada na área que agora atua o bacharel em Direito, qual seja, a profissão de professor universitário. Os profissionais que atuam como professores nos cursos de Direito, segundo os trabalhos analisados, deveriam ter mais horas de formação continuada, com o intuito de amenizar esta lacuna a respeito dos saberes didático/pedagógicos que paira sobre a dicotomia bacharelado x licenciatura.

As habilidades e competências de ensinagem específicas contidas nas ações formativas, de acordo com os apontamentos feitos nos trabalhos pesquisados nesta tese, poderiam facilitar o ensino do direito. Os docentes enfrentam as dificuldades que foram apontadas nos trabalhos analisados a respeito desta diferenciação existente entre o professor de direito e o profissional da justiça. A relação entre estes dois profissionais necessita ser apaziguada para que ambos possam trocar experiências entre si, a fim de ajudar um e outro a se aprimorar nas suas carreiras.

Um dos trabalhos analisados (SIMÕES, 2013) deixou claro que no campo institucional a formação deve se dar de forma permanente, deve ocorrer com o docente que dá aula nos cursos de Direito. Para além dos apontamentos já realizados, este profissional deve ter claro que a formação continuada é de extrema relevância para o processo de sua prática pedagógica. É preciso que o professor participe das atividades de formação oferecidas pelas instituições, para alcançar melhorias em sua atuação em sala de aula. Um dos pontos muito debatidos na área jurídica é justamente o fato de que nos cursos de Direito utilizam-se ainda práticas tradicionalistas na ensinagem, por este motivo as Teses, Dissertações e Artigos aqui analisados apontam com intensidade a necessidade de realizar um trabalho interdisciplinar nos cursos de Direito, com a inserção de práticas filosóficas coerentes com a adaptação que se exige do curso.

A ampliação destes apontamentos aqui discutidos para serem implementados nas ações de formação continuada de professores de Direito torna-se uma questão urgente. A cultura de trabalho dos docentes do Direito, entre outros aspectos já retratados, necessita ser trabalhada nas universidades. Vale lembrar que somente a reflexão a respeito dos aspectos apontados não resolve por si só o problema, é necessário o engajamento também dos gestores das IES e dos coordenadores de cursos.

Por fim, tendo realizado o mapeamento que nos propomos a empreender nesta tese de doutoramento, por meio da análise de Artigos Científicos e Teses e Dissertações que são o fruto das principais pesquisas brasileiras, espera-se que os resultados aqui apontados possam contribuir significativamente não somente para educadores do ensino superior, mas também para os alunos dos cursos de Direito e para a comunidade em geral. O diagnóstico aqui concluído proporcionou compreender e refletir sobre as categorias elencadas nesta investigação no âmbito das ações de formação continuada, sendo que estes fatores são de extrema relevância para a comunidade universitária, especialmente para o curso de Direito, tendo em vista a necessidade de aprimoramento incessante do ensino neste curso de graduação. Que estas ponderações possam ser estendidas para as diversas áreas do ensino, e que sejam capazes de contribuir cada dia mais para uma ensinagem frutífera e efetiva!

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos de profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 99-122.
- ALMEIDA, P. A. BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007, p. 281-295.
- ALMEIDA, F. Do profissional-docente ao docente profissional: a valoração simbólica dos títulos acadêmicos e da experiência docente no campo jurídico brasileiro. In: CARVALHO, E. de M. et al (Org). **As representações do professor de Direito**. Curitiba, PR: CRV. 2012. p. 37-57.
- ALMEIDA, M. de F. de S. A. **Integração das TIC nas práticas profissionais docentes: meta-análise de planos de formação contínua entre 2014 e 2019**. 2021. 151 p. Dissertação (Pedagogia do Elearning) - Unidade de Investigação e Desenvolvimento, Universidade Aberta, República Portuguesa, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/10776>. Acesso em: 13 de fev. 2022.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. 184 p.
- ANASTASIOU, L. das G. C. A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 39-70.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 128 p.
- ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 3 de maio de 2020.
- ANTUNES, C. **Relações Interpessoais e Auto-estima**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 72 p.
- ARAÚJO, J. C. S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J. P.; MARTINS, R. D. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 75 p.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber Pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.

BASTOS, A. W. **O Ensino Jurídico no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Lúmen Júris, 2000. 531 p.

BAUER, M. W., GASKELL, G., ALLUN, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões, In: BAUER, M. W., GASKELL, G. (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17 - 36.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**. Porto Alegre. n. 3. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742>. Acesso em: 08 de maio de 2020.

BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. S. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília, DF: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf>. Acesso em: 1 de abril de 2020.

BITTAR, E. **Estudos sobre Ensino Jurídico: Pesquisa, Metodologia, Diálogo e Cidadania**. 2ª ed. São Paulo, Atlas, 2006. 246 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/489/358>. Acesso em: 19 de maio de 2020.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Planalto. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 de março de 2020.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. **Reorganiza o ensino secundário e o superior na República**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 30 de março de 2020.

BRASIL. MESP. **Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 de março de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério

Superior. Diário Oficial da União, Brasília, 31 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 08 de maio de 2020.

BUARQUE, C. **A universidade na encruzilhada**. Brasília, DF: MEC; UNESCO Brasil, 2003. 360 p.

CAMPOS, V.T.B. **Marcas Indeléveis da Docência no Ensino Superior: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior**. 2010. 360 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-123952/pt.br.php>. Acesso em: 13 de fev. 2022.

CARLINI, A. L. O professor de direito e a identidade docente: construindo reflexões a partir da aprendizagem baseada em problemas. In: TAGLIAVINI, J. V. (org.). **A superação do positivismo jurídico no ensino do direito**. São Paulo: Junqueira e Marins editores., 2008. p. 203 – 229.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996. 384 p.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados, n.24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5n/c4mHY9N9vQpn4tM5hXzj>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

COIMBRA, C.; FELÍCIO, H. M. dos S. Formação do docente universitário: estatuto legal, políticas e perspectivas atuais. In: MERE ARAMOWICZ et al., **A Construção do Saber Docente por Bacharéis no Ensino Superior: desafios de uma formação/organização**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

COUTINHO, S. Por uma reforma didático-pedagógica no ensino jurídico. **Jus Navigandi**. Teresina, a. 3, n. 27, dez. 1998. Disponível em: <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=41>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022.

CUNHA, M. I. da. et al. As políticas públicas e docência na universidade. In: CUNHA, M. I. da (org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.69-91.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã - O Ensino Superior, da colônia à Era Vargas**. São Paulo: UNESP, 3. ed, 2007. 310 p.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**. v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008. Disponível em: www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324. Acesso em: 20 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2008.123.5324>

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2001. 281 p.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1994. 160 p.

DOURADO, L. F.; CATANI, A.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003. 422 p.

DUBAR, C. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 370 p.

FAGUNDEZ, P. R. A. **Realidade e perspectivas. OAB ensino jurídico. O futuro da universidade e os cursos de direito**: novos caminhos para a formação profissional. Brasília. 2006. 272 p.

FÁVERO, M. L. A. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994, p 149-177.

FÁVERO, M. L.A. **Universidade e Poder**: Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-1945). 2. ed. Brasília: Plano, 2000. 205 p.

FÁVERO, M. L.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJcMlSPfp8r/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>

FERREIRA, I. C. F. **Formação de professores formadores e construção de sentidos : uma meta-análise sobre o processo formativo**. 2020. 305 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7828>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. 415 p.

FIGUEIREDO FILHO, D. B et al. O que é, para que serve e como se faz uma metanálise? **Teoria e Pesquisa: Revista de Ciência Política**, v. 23 n. 2, p. 205-228, 2014. Disponível em: www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/401/272. Acesso em: 18 de junho de 2020 . DOI: <https://doi.org/10.4322/tp.2014.018>

FLORES, P. R. Thompson. O estado atual do ensino jurídico e o papel do exame de ordem. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB Ensino Jurídico**: o futuro da universidade e os cursos de direito; novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB Conselho Federal, 2006.

FORGRAD - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Plano nacional de graduação**: um projeto em construção. Maio, 1999.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf>>. Acesso em 05 de abril de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 163 p.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire). 144 p.

FURTADO, J. A. P. X. Necessidades Formativas do Docente no Ensino Jurídico de Qualidade: Das Exigências às Possibilidades. In: IV Encontro De Pesquisa Em Educação Da UFPI "A Pesquisa Como Mediação De Práticas Socioeducativas, 4., 2006, Teresina. **Anais...** Teresina: editora do autor, 2006, 1 CD-ROM.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A. M; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p.45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>. Acesso em: 04/05/2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>.

GATTI, B. Formação do professor pesquisador para o Ensino Superior: desafios. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004. p. 73-82.

GATTI, A. B; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 192 p.

GISI, M. L. Políticas Educacionais para a Educação Superior: acesso, permanência e formação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 11, p. 43-52, jul. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6860>>. Acesso em: 14 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v4i11.6860>.

GISI, M. L.; EYNG, A. M. Formação Inicial e Continuada de Professores: diretrizes, políticas e práticas. **Revista Contexto & Educação**, v. 21, n. 75, p. 29–44, 2013.. Disponível em: www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view. Acesso em: 14 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2006.75.29-44>.

GOULART, R. S. Textos de regulamentação como gêneros que regulam uma profissão. IN: Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso. **1, 2010**, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: RS, Núcleo de Estudos do Discurso Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/site/arquivos/RaqueldaSilvaGoularte.pdf>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

GUADILLA, C. G. Los profesores universitarios y su historia. In: Prólogo al libro de María Cristina Parra Sandoval. **Las intimidaciones de La academia**: un estudio cuantitativo sobre La dinámica de La profesion académica. Coleccion Textos Universitarios, Universidade El Zulia, Mérida, 2008. Disponível em: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0059.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 64 p.

HONÓRIO, M. G. et. al. As novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara: UNESP, v.12, n.3, p. 1736-1755, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532>. Acesso em: 05 de maio de 2020. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014. 200 p.

KONZEN, L. P. O discurso pedagógico nas faculdades de Direito da América Latina. In: CARVALHO, E. de M. *et al* (Org.). **As representações do professor de Direito**. Curitiba, PR: CRV. 2012. (NÃO ACHEI O INTERVALO DA PÁGINA)

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/NCGYCZkVyFqBNwCTJnjWJ8X. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>.

LAMPERT, E. **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre, RS: Sulina, 1999, 182 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.344 p.

LEHER, R. A reforma do Estado: o privado contra o público. **Revista Educação, Saúde e Trabalho**, Rio de Janeiro: Fiocruz, v.1, n.2, p. 27-51, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/NhjhPwHSQNc99GT6kjdCNDC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000200003>.

LIMA, M. S. C. **Imagem e Identidade: Estudo sobre o professor universitário**. 2012. 462 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. 2012. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7626/1/ulsd0644113_td. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

LIMA, A. C. R. P. **O dever de cooperação dos sujeitos processuais no direito processual civil brasileiro: uma meta-análise dos estudos produzidos pela literatura processual brasileira**. 2017. 146 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Mestrado em Direito, 2017. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/974>. Acesso em: 02 de jan. 2022.

LUENGO, A. L. Ensinar Direito Direito. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 23, 2009, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009. p. 4429-4445.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 21-33

MACHADO, A. A. **Ministério Público: democracia e ensino jurídico**. Belo Horizonte: Del Rey, 1999. 208 p.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

MARCELO GARCIA, C. Estrutura conceptual da formação de professores. In: MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.17 - 33.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SÍSIFO**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios**. 2009.192p. Tese (educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação e Ciências Humanas: UFSCAR, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2224/2647>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

MARTINEZ, S. R. **Manual de educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009. 208 p.

MASETTO, M. T. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. T. (org.). **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. 221 p.

MELLO, C. M. A Resolução CNE/CES número 5, de 17/12/2018 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito. **Revista Interdisciplinar de Direito**, Valença: UniFAA, v. 17, n. 2, p.99-106, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.faa.edu.br/index.php>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 02 maio de 2020.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império (Subsídios para a história da educação no Brasil, 1854-1888)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2. 614 p.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. 392 p.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das Políticas Públicas**. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NUNES, R. **Manual de Introdução ao Estudo do Direito**. São Paulo, Editora Saraiva, 2009. 304 p.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 232 p.

PAULA JÚNIOR, F. V.de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**. Ano 01. Edição 01, p. 1-191-jun/nov. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

PEREIRA, R. S. et al. **Metanálise como instrumento de pesquisa: uma revisão sistemática dos estudos bibliométricos em administração**. RAM, Rev. Adm. Mac kenzie, v.20, n. 5, eRAMG190186, 2019. Disponível em: <http://ref.scielo.org/kzb75c>. Acesso em: 05 de maio de 2019. DOI: 10.1590/1678-6971/eramg1900186

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279 p. (Coleção Docência em Formação: Ensino Superior).

PINTO, C. M. Metanálise qualitativa como abordagem metodológica para pesquisas em Letras. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME. U-8, n.º 3 - p.1033-1048 – set/dez 2013. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index/atosdepesquisa/article/view>. Acesso em: 18 de junho de 2020. DOI: <<https://doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p1033-1048>>.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, criado pelo **Decreto nº 62.937/1968**. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto, 1968.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito: Conteúdos e Alternativas Metodológicas para a Qualidade do Ensino do Direito**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, H. W. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988. 129 p.

RODRIGUES, M. A. **Necessidades de Formação: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário**. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991. 12 p.

ROCHA, A. L. O perfil do professor de Direito: uma discussão preliminar. In: CARVALHO, E. de M. et al (Org). **As representações do professor de Direito**. Curitiba, PR: CRV. 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná: PUCPR, v.10, n. 30, p. 285-300, mai./agos. 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449004>>. Acesso em: 20 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.2416>.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 287 p.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&AB, 2001. 192 p.

SANTOS, F. Apontamentos epistemológicos sobre o relatório à Unesco elaborado pela comissão internacional de educação no século XXI e o discurso da universalização dos Direitos Humanos. In: LEITE, G. S.; SARLET, I. W.; CARBONELL, M. (Orgs.). **Direitos, Deveres e Garantias Fundamentais**. Salvador: Juspodivm, 2011.p.375-410.

SANTOS, E. A. G. dos; POWACZUK, A. C. H. Formação e desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior. **Políticas Educativas**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 100-111, dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18381>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 200 p.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Revista Avaliação**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/N6mSpvQz9XYr4K7Xcdzv3mD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200002>.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 136 p.

SOARES, S.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.

SORDI, M. R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 35, n.75, p. 135-154, mai./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext>. Acesso em: 18 de maio de 2020. DOI: 10.1590/0104-4060.67031.

SOUZA, V. M. Para o mercado ou para a cidadania? A educação ambiental nas instituições públicas de ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 21, n. 64, p. 121-142, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TQf4thZLjKxBmQr7YF55LYr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S14113-24782016216407>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012. 328 p.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. 187 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do Ensino Superior**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009. (NÃO ACHEI O NÚMERO DE PÁGINAS DO LIVRO)

VEIGA, I. P. A. Docência Universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96. V. 1.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. NÃO ACHEI O INTERVALO DE PÁGINAS DO LIVRO)

VOLPATO, G. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 678-701, set./dez. 2011. Disponível em: <http://rbep.iiep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3607>. Acesso em: 06 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i232.673>.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. 238 p.

ARTIGOS CIENTÍFICOS ANALISADOS

ALENCAR, J.C.K, CORDEIRO M.J de JA. Políticas públicas de formação docente: reflexões sobre a formação do professor de direito. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.10, p.26-38, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://11libra>

ry.org/document/zkevme4z-politicas-publicas-formacao-docente-reflexoes-formacao-professor-direito.html. Acesso em: 19 de fevereiro de 2022.

CARDOSO JÚNIOR, W.; CARDOSO, B. L. C.; DOS SANTOS, A. R.; NUNES, C. P. Jornadas de trabalho, estilo de vida e desempenho docente no ensino jurídico atual. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 3, p. e40411, 15 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/40411>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.40411>.

FLORÊNCIO FILHO, M. A. P.; DENARDI, E. G. A qualidade do ensino jurídico no Brasil: algumas transformações necessárias. **REVISTA DO DIREITO (SANTA CRUZ DO SUL. ONLINE)**, v. 3, p. 106-118, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022. DOI: <https://doi.org/10.17058/rdunisc.v3i56.12289>.

FRANCISCHETTO, G. P. P.; PINHEIRO, P.T. Para além da aula jurídica tradicional: análise da formação pedagógica dos professores de direito como um caminho possível. **Revista Jurídica**, v.2, n.51, p.341-366, abr.2018. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2813>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

GIANEZINI, K. PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE O ENSINO JURÍDICO EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação [en linea]**. 2014, 9(3), 729-737. Disponível em: : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866416019>. Acesso em: 10 de fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v9i3.6696>.

KUROSHIMA, K. N et al. Formação continuada para docentes do ensino superior da Universidade do Vale do Itajaí: o olhar de formadoras do GEPES/Univali. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 366–381, 2016.. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022 DOI: 10.22348/riesup. v2i2.7618

LOPES, M. I.; WEIZENMANN, T. A formação continuada de docentes do ensino superior e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 101-123, abr. 2019. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/3397>. Acesso em: 08 fev. 2022. DOI:<https://doi.org/10.18256/2447-3944.2019.v5i1.3397>.

MOURA, A. B. F. O Professor Bacharel em Direito: reflexões sobre sua profissionalidade docente. **Revista Prática Jurídica**, ano IX, nº 100, Julho, 2010. Disponível em: <https://www.editorafi.org/641direito>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2022.

MOURA, T. I. M. de; TASSIGNY, M. M.; SILVA, T. E. V. O uso da tecnologia no ensino jurídico: o método do ensino híbrido no curso de Direito. **Revista Univap**, v. 24, n. 45, p. 70–85, 2018. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/2018>. Acesso em: 18 fevereiro de 2022.DOI: 10.18066/revistaunivap. v24i45.2018.

OLIVEIRA, P. Z.; GEBRAN, R. A. O profissional docente do direito: refletindo sobre sua prática pedagógica. **Holos**, v.3, ano 34, p. 314-336, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4206>. Acesso em: 08 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.4206>

PEREIRA, D.C. Processo de formação continuada: narrativas de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura. **Revista Eletrônica de Educação**, 12(3): 741-756, set./dez. 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0952/9add85b612207acbd253561508e0c24bde6f.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2022. DOI: <http://doi.org/10.14244/198271992454>.

RIBEIRO DA SILVA, W.; TEIXEIRA LIMA, C.; RIBEIRO DOS SANTOS, G. O DOCENTE EM CURSOS DE DIREITO. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 36, p. 1-19, 2 nov. 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1626>. Acesso em: 09 de fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21713/rbpg.v16i36.1626>.

SOUZA, P.V.N. O papel do professor no Ensino Jurídico: saberes e fazeres contemporâneos. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v. 1, n. 2, p. 279 – 294, Jul/Dez. 2015. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/14>. Acesso em: 10 de fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2015.v1i1.14>.

SORATTO, F. P; NOGUEIRA, E. G. D. A construção da docência no ensino superior: da formação inicial à continuada do professor do curso de direito. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v.4, n.10, p.92-108, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/issue/archive>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2022.

TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

BATISTA, S. M. M. **A Formação continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica**. 2017. 275 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/20_Tese. Acesso em: 06 de março de 2022.

COTOMACCI, G. **Estranhos no ninho: Ensino Jurídico e formação docente**. 2017. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, 2017. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1698>. Acesso em: 06 de março de 2022.

CHIAPETA, A. P. P. B. **O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de direito sobre o constituir-se professor**. 2018. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24427>. Acesso em: 05 de março de 2022.

FERREIRA, K. S. **Ser professor em cursos de Direito em Fortaleza: visão fenomenológica**. 2013. 168 p. Doutorado (tese). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6042>. Acesso em: 13 de março de 2022.

IOCOHAMA, C.H.O **ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e prático: interações entre aprendizagem e ação docente**. 2011. 319 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós – Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-105014/es.php>. Acesso em: 06 de março de 2022.

LOPES, A. L. de S. **Rede de colaboração internacional em contextos virtuais: a práxis reconectiva docente em formação continuada no ensino superior**. 2018. 239 p. Tese (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3838>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

MORAES, P.R. **Representações Sociais de professores de Direito sobre o exercício da docência**. 2012. 132p. Dissertação (mestrado em Educação - Faculdades de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1022>. Acesso em: 05 de março de 2022.

NASCIMENTO, E. F. do **Configurações identitárias dos bacharéis-professores em direito no ensino superior [manuscrito]:o ser docente**. 2017.204 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/1162>. Acesso em: 05 de março de 2022.

_____. **O professor bacharel em direito: investigando o desenvolvimento profissional docente**. 2014. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

OLIVEIRA, P. Z. **O profissional docente do Direito e su formação pedagógica: desafios e compromissos**. 2012.133p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES_2f98b7741f30a02807f5ace87a76b1ac. Acesso em: 06 de março de 2022.

PINTO, C.E.F. **Formação de professores de Direito: realidade e possibilidades para a concretização de um ensino jurídico voltado a educação para cidadania**. 2020. 100p. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade de Fortaleza, Programa de mestrado em Direito Constitucional, Fortaleza, 2020. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_3eb86e0275529b89cd2191d95bee9f9. Acesso em: 06 de março de 2022.

PINTO, O. de L. **A Tecnologia Informacional e o Trabalho Docente do Professor de Direito: o SAJ da PUC Minas de Contagem**. 2010.228 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. Faculdade de Educação, Belo

Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84WJRX>. Acesso em: 13 de março de 2022.

ROCHA, A. de L. **O professor reflexivo e o professor de Direito: uma pesquisa de caráter etnográfico nos cursos de direito da grande Florianópolis**. 2011. 410 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas. Programa de Pós- Graduação em Direito, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95992>. Acesso em: 06 de março de 2022.

SARTORI, G. **Formação pedagógica continuada no ensino superior: uma experiência de intervenção**. 2013. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2202>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2022.

SILVA, N. A. da. **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: o professor de Direito formado em Direito**. 2011. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2011.

SIMÕES, H. C.G.Q. **Docência Universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica**. 2013. 239 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13647>. Acesso em: 06 de março de 2022.

SOUSA, G. B. de. **Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente**. 2013. 154 p. Dissertação (mestrado) – UFPE, Centro de Educação, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13058>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2022.

TEMP, H. **Formação continuada no Ensino Superior: um estudo com professores que atuam em cursos de Educação Física**. 2013. 99p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/1/7090>. Acesso em: 13 de março de 2022.