



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MOEMA LIMA PEREIRA MASTERS AGUIAR

A DOCÊNCIA NO CURSO DE DIREITO: QUESTÕES PEDAGÓGICAS  
E O OLHAR DE ESTUDANTES SOBRE O BOM PROFESSOR

VITÓRIA  
2023



mestrado profissional  
ppgmpa/ufes

MOEMA LIMA PEREIRA MASTERS AGUIAR

A DOCÊNCIA NO CURSO DE DIREITO : QUESTÕES PEDAGÓGICAS  
E O OLHAR DE ESTUDANTES SOBRE O BOM PROFESSOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira.

VITÓRIA  
2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

A282d Aguiar, Moema Lima Pereira Masters, 1974-  
A Docência no curso de Direito : Questões Pedagógicas e o Olhar de Estudantes sobre o Bom Professor / Moema Lima Pereira Masters Aguiar. - 2023.  
79 f.

Orientadora: Kalline Pereira Aroeira.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Ensino Superior. 3. Direito - Estudo e Ensino. 4. Didática (Ensino Superior). 5. Educação. I. Aroeira, Kalline Pereira. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da centésima trigésima terceira defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **MOEMA LIMA PEREIRA MASTERS AGUIAR**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **14h00min** do dia **quatro de julho do ano dois mil e vinte e três**. A presidente da Banca, Kalline Pereira Aroeira, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Itamar Mendes da Silva, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, Rosana Aparecida Ferreira Pontes e Gilberto Fachetti Silvestre. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“A DOCENCIA NO CURSO DE DIREITO: QUESTOES PEDAGOGICAS E O OLHAR DE ESTUDANTES SOBRE O BOM PROFESSOR”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido **APROVADA**. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 04 de julho de 2023.

\_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira**

Orientadora

\_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva**



Documento assinado digitalmente

OTILIA MARIA ALVES DA NOBREGA ALBERTO

Data: 14/08/2023 20:51:28 -0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas**

Membro Externo (Universidade de Brasília)

Documento assinado digitalmente



ROSANA APARECIDA FERREIRA PONTES

Data: 12/08/2023 22:47:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Rosana Aparecida Ferreira Pontes**

Membro Externo (Universidade Católica de Santos)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.  
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

---

**Prof. Dr. Gilberto Fachetti Silvestre**

Membro Externo (Universidade Federal do Espírito Santo)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.  
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
KALLINE PEREIRA AROEIRA - SIAPE 3354951  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE  
Em 01/08/2023 às 17:46

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/762257?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ITAMAR MENDES DA SILVA - PROFESSOR VOLUNTÁRIO  
Centro de Educação - CE  
Em 07/08/2023 às 15:36

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/765115?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
GILBERTO FACHETTI SILVESTRE - SIAPE 2623363  
Departamento de Direito - DD/CCJE  
Em 15/08/2023 às 07:27

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/769514?tipoArquivo=O>

## AGRADECIMENTOS

A Deus, soberano sobre tudo, e sobre todos, a honra e a glória e os lauréis da vitória.

Aos meus amados pais, Romilda e Asterivaldo Pereira, obrigada pelo amor, conforto e segurança.

Ao meu marido, Williams Masters, gratidão pelo amparo. O seu apoio foi de fundamental importância nessa trajetória.

Aos meus filhos, Noemi e Becher Masters, minhas bençãos, meus incentivadores e admiradores.

À minha irmã, Milena e, com saudades, à Malena Pereira (*in memoriam*), às sobrinhas e a todos nossos familiares.

À Profa. Kalline Aroeira, minha orientadora, toda minha admiração e respeito pelo seu comprometimento, postura ética, crítica e reflexiva na orientação desta pesquisa científica. Muito obrigada! Palavras não são suficientes para expressar tamanha gratidão.

A todos os professores do programa de Mestrado Profissional em Educação da UFES, especialmente ao professor e coordenador do programa, Alexandre Braga Vieira.

Aos colegas da Turma V deste PPGMPE. Eterna gratidão por tê-los conhecido, especialmente, Pedro Garcia e Letícia Borline, colegas que se tornaram amigos.

Aos irmãos e aos pastores das igrejas pelas quais passei e da que congrego atualmente, o reconhecimento pela relevância na minha vida e de minha família.

À amiga e Profa. Nilcéa Moreira, minha maior incentivadora a realizar o sonho do Mestrado.

A todas as pessoas, que Deus colocou como instrumento para me apoiarem e apoiarem minha família em todo o percurso.

“Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim. Levantei uma escada muito alta e no alto subi. Teci um tapete floreado e no sonho me perdi. [...]”  
Cora Coralina

## RESUMO

Esta pesquisa visa a compreender como se constitui a docência no curso de Direito a partir de estudo bibliográfico e da concepção de estudantes de uma universidade pública federal. Fundamenta suas discussões em referencial teórico constituído por produções que consideram discussões críticas sobre a docência e a Pedagogia no ensino superior. O estudo é de caráter qualitativo, com utilização da pesquisa bibliográfica para discutir estudos e pesquisas que tematizam a docência no curso de Direito, situando as suas características, os cenários e as demandas pedagógicas. Recorre à aplicação de questionário on-line para pesquisa de campo com os participantes da pesquisa, alunos finalistas do curso de graduação em Direito em uma universidade pública federal, com o intuito de identificar percepções relativas ao docente que é reconhecido como bom professor na sua ação docente nesse contexto. Para a interpretação dos dados, utiliza a técnica de análise de conteúdo e apresenta, como produto educacional da investigação, um e-book sobre a docência e questões pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem no curso de Direito. Como principais resultados, a pesquisa aponta as seguintes considerações-sínteses: o debate com os estudos acadêmicos sobre a docência no ensino superior realça a complexidade e as especificidades da profissão professor no ensino superior, bem como a necessidade de investimento das Instituições Educacionais de Ensino Superior no estímulo e mobilização participativa dos docentes em processos contínuos de formação pedagógica; as concepções dos discentes, participantes do estudo, indicam que os docentes, que atuam no curso de Direito, são profissionais que possuem vasto conhecimento jurídico, o que é fundamental para os alunos, entretanto também é indicado por esse público que seus professores precisam de conhecimentos na perspectiva didático-pedagógica; as análises deste estudo afirmam as contribuições da Pedagogia e da Didática como áreas de conhecimento, que podem subsidiar a formulação de processos formativos continuados para docentes do ensino superior, colaborando para a formulação de possibilidades e para a superação dos desafios e dos dilemas da docência vividos nesse contexto.

**Palavras-chave:** Docência no Curso de Direito. Pedagogia no ensino superior. Concepções de estudantes.

## ABSTRACT

This research aims to understand how teaching is constituted in the Law course from a bibliographic study and the conception of students from a federal public university. It bases its discussions on a theoretical framework consisting of productions that consider critical discussions about teaching and pedagogy in higher education. The study is qualitative in nature, using bibliographic research to discuss studies and research that thematize teaching in the Law course, situating its characteristics, scenarios and pedagogical demands. It resorts to the application of an online questionnaire for field research with the research participants, final year students of the Law undergraduate course at a federal public university, in order to identify perceptions regarding the teacher who is recognized as a good professor in his pedagogical action in this context. For data interpretation, it uses the content analysis technique and presents, as an educational product of the investigation, an e-book on teaching and pedagogical issues in the teaching and learning processes in the Law course. As main results, the research points out the following considerations-syntheses: the debate with academic studies on teaching in higher education highlights the complexity and specificities of the teaching profession in higher education, as well as the need for investment by Higher Education Educational Institutions in the stimulation and participatory mobilization of professors in continuous pedagogical training processes; the conceptions of the students, participants of the study, indicate that the teachers, who work in the Law course, are professionals who have vast legal knowledge, which is fundamental for the students, however it is also indicated by this public that their teachers need knowledge in the didactic-pedagogical perspective; the analyses of this study affirm the contributions of Pedagogy and Didactics as areas of knowledge, which can subsidize the formulation of continuous training processes for higher education teachers, collaborating to the formulation of possibilities and to overcome the challenges and dilemmas of teaching experienced in this context.

**Keywords:** Lecturing in the Law Course. Pedagogy in university education. Conceptions of students.

## LISTA DE SIGLAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética  
CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações  
CCJE – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas  
EP – Estudante Participante  
FAMEG – Faculdade Metropolitana de Guaramirim  
FDSM – Faculdade de Direito do Sul de Minas  
ICF – Instituto Camilo Filho de Teresina – PI  
IES – Instituição de Ensino Superior  
ISCAMP – Instituição de Ensino Superior da Cidade de Campinas  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico  
NAP/DAP – Núcleo ou Departamento de Apoio Pedagógico  
NPD – Núcleo de Práticas Pedagógicas  
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PECD – Programa de Estágio e Capacitação Docente  
PGMPE – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação  
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Universidade Caxias do Sul – RS  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFPI – Universidade Federal do Piauí  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNB – Universidade de Brasília – Faculdade do Gama  
UNIASSELVI – Associação Educacional Leonardo Da Vinci  
UNICAMP – Universidade Federal de Campinas  
UNIFOR – Universidade de Fortaleza Ceará  
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba – SP  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
UNISANTOS – Universidade Católica de Santos – SP  
UNISINOS – Universidade Vale do Rio dos Sinos – RS  
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina  
USP – Universidade de São Paulo – SP

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado e Artigos Científicos – BDTD/CAPES e Portal Periódico – CAPES .....	21
<b>Quadro 2</b> – Síntese com as Dissertações, as Teses e os Artigos selecionados para os debates e diálogos sobre a Docência no Curso de Direito (2003-2019).....	35
<b>Quadro 3</b> – Dissertações, Teses e Artigos selecionados para os debates e diálogos sobre a concepção de estudantes com relação à docência nos cursos de Direito (2003-2019).....	43
<b>Quadro 4</b> – Concepções dos discentes sobre o bom professor .....	51

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	16
PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
<b>CAPÍTULO 1 – PEDAGOGIA E ENSINO SUPERIOR</b>	25
<b>CAPÍTULO 2 – O QUE É SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR?</b>	29
<b>CAPÍTULO 3 – A DOCÊNCIA NO CURSO DE DIREITO</b>	34
3.1 A DISCUSSÃO SOBRE A DOCÊNCIA NO CURSO DE DIREITO	35
3.2 O DEBATE NA LITERATURA ACADÊMICA COM RELAÇÃO ÀS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A DOCÊNCIA NA ÁREA DE DIREITO	43
<b>CAPÍTULO 4 – CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO CURSO DE DIREITO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL</b>	48
4.1 INSTITUIÇÃO PESQUISADA	48
4.2 DO CURSO DE DIREITO NA UNIVERSIDADE	48
4.3 CONTEXTO DA PESQUISA	49
4.4 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	50
4.5 SOBRE AS CATEGORIAS TEMÁTICAS E A DISCUSSÃO DOS DADOS	50
4.5.1 CONCEPÇÕES DOS DISCENTES SOBRE O BOM PROFESSOR	51
4.5.2 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS IDENTIFICADAS COM BASE NO DIÁLOGO COM ESTUDANTES SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE DE SEUS BONS PROFESSORES	57
<b>CONCLUSÕES</b>	63
<b>PRODUTO TÉCNICO</b>	65
<b>REFERÊNCIAS</b>	66
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	73
APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ONLINE	76
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA	78

## INTRODUÇÃO

Os questionamentos que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa surgiram nos bancos universitários, na condição de estudante, na década de 1990, momento em que vivenciamos dificuldades com relação às aulas ministradas na graduação de Direito. De modo geral, percebemos que os docentes se apresentavam muito mais como advogados, juízes, promotores, delegados, desembargadores, entre outras profissões jurídicas, do que como professores universitários.

Nesse percurso, foi possível exercer a atividade de magistério, em uma rede pública da região norte do estado do Espírito Santo, atuando como professora no Ensino Fundamental II, em concomitância com a experiência acadêmica do curso de graduação em Direito, momento em que foram detectados desafios, tensões, características e potencialidades na organização do processo de ensino-aprendizagem desse curso superior.

Posteriormente, agregamos à nossa experiência profissional o trabalho docente nas disciplinas Direito e Legislação, Direito Administrativo e o exercício da advocacia, podendo vivenciar nessa realidade as inquietações já percebidas na vida acadêmica. Na sequência, no ano 2006, ingressamos no curso de licenciatura em Pedagogia, contexto em que aprimoramos nossas percepções, fortalecendo científica e empiricamente os estudos como professora e pedagoga.

Nessa trajetória, surgiram as seguintes inquietações: como se constitui a docência universitária? Bastam os conhecimentos específicos para exercer a docência universitária? Como ocorre a formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes?

Diante dessas questões, que se foram constituindo durante o processo de formação inicial, ingressamos no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e, em seguida, no grupo de pesquisa, coordenado pela professora e orientadora Dra. Kalline Pereira Aroeira, momento em que iniciamos estudos bibliográficos e pesquisas sobre as questões experienciadas na vida acadêmica, concernentes às demandas ligadas à formação de docentes, que atuam em cursos de bacharelado em Direito.

Para fundamentar as discussões e as análises desta pesquisa, dialogamos com estudos que tematizam a docência no ensino superior, as questões concernentes à formação pedagógica e às percepções de estudantes sobre o ensino nesse cenário.

Cunha (1996), nessa direção, ao pesquisar sobre a atividade docente de professores e as concepções de estudantes, aponta que a dimensão do domínio das ciências educativas favorece e viabiliza a realização do trabalho pedagógico dos professores em direção ao aprimoramento da qualidade do ensino. Destaca ainda que a intervenção da formação pedagógica junto aos professores mobiliza “novas formas de ser”, provocando reflexão, diálogo, aperfeiçoamento e estratégias didáticas, que estimulam a participação ativa dos alunos na produção dos conhecimentos (CUNHA, 1996, p. 160).

Importante ressaltar que as características principais da imagem dos bons professores, formada pelos alunos, apresentam “aspectos que se entrelaçam e

certamente se inter-relacionam [...]” com as “condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidade para organizar suas aulas, além de manter relações positivas”, denotando a junção dos conhecimentos específicos, didáticos pedagógicos e relacionais (CUNHA, 1996, p. 69).

Ainda sobre essas questões, pesquisas, focalizando as concepções dos estudantes sobre aspectos ligados à docência universitária, indicam que a graduação de Direito continua tendo uma pedagogia tradicional, caracterizada pela transmissão de conteúdos com aulas expositivas e convencionais (CABRAL, 2006). Logo, é premente a reflexão sobre a dimensão da formação pedagógica dos docentes de Ciências Jurídicas nos cursos de Bacharelado em Direito (WILD, 2012).

Concordamos com Pimenta e Anastasiou (2002) que profissionais das mais diversas categorias entram no terreno da docência do ensino superior com conhecimentos específicos da área de atuação profissional. “Dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 104), sem passar por um processo formativo didático-pedagógico, investindo tão somente na formação especializada.

Consideramos que há tensões e desafios, que se estabelecem entre os saberes pedagógicos e científicos. Além disso, os espaços formativos da universidade podem colaborar para uma política de formação continuada, que atualize e fomente o ambiente para uma Pedagogia comprometida com possibilidades de (re)construção do saber pedagógico, no campo da docência universitária e da formação articulada com a pesquisa.

Em vista disso, o percurso da formação continuada deve ter a experiência docente como ponto de partida e de chegada, buscando problematizar os desafios do exercício da profissão, em sala de aula, e identificar os percursos e as teorias mobilizadas, de modo a construir conhecimentos pedagógicos, que reconfigurem a realidade da docência superior (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 46).

Corroboramos esse entendimento, compreendendo, com Marques e Pimenta (2015), que a profissão docente demanda dos professores os saberes específicos, os conhecimentos da Pedagogia e da área da didática, as estratégias do ensino e da aprendizagem com intencionalidade, vinculados a um projeto formativo para favorecer a construção da docência como atividade pedagógica.

A principal legislação que focaliza as Políticas Públicas Educacionais, normatizando as bases da docência no ensino superior é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), que trata no capítulo IV das suas especificidades.

Uma análise preliminar do artigo 65, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), que preceitua que a “formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, art. 65), indica que há uma negligência quanto à formação específica de prática para o ingresso na docência superior.

À luz da letra fria da lei, quando o referenciado artigo desconsidera a formação docente e a prática de ensino para a educação superior, percebemos uma desatenção

à dimensão didático-pedagógica dos docentes do ensino superior, que iniciam a vida profissional no magistério superior, conforme palavras de Melo (2018, p. 26), “[...] de forma amadora”.

Contudo, ressaltamos que o fato de a lei não prescrever exigência expressa de formação pedagógica para o magistério superior, não se traduz como uma recusa expressa da utilidade e da necessidade desse conhecimento formativo.

Na sequência, a prescrição do artigo 66, da Lei n.º 9.394/96, destaca que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, art. 66), expressando uma preferência de formação em programa de mestrado e doutorado para o perfil do docente no ensino superior, visto que o texto formal da lei simplesmente a “prioriza”.

Compreendemos que a pseudopreparação prioritária, preferida em detrimento de uma formação didático-pedagógica especializada para os docentes do ensino superior, propicia o desfavorecimento do preparo didático-pedagógico no magistério superior, uma vez que os programas de mestrado e doutorado são voltados para pesquisa, estudos e desenvolvimento de trabalhos de dissertações e de teses (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Destacamos, por conseguinte, que a demanda de formação voltada para o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior é para além de especialização *stricto sensu*, pois o foco deveria ser para uma formação didático-pedagógica voltada para a docência universitária (MELO, 2018).

Insta salientarmos que o artigo 67, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), combinado com o Inciso II asseguram aperfeiçoamento profissional continuado aos docentes do magistério público, alcançando os docentes universitários. Entretanto, o que, grosso modo, percebemos, na realidade do ensino universitário, é o pouco investimento em políticas públicas educacionais e institucionais para a viabilização de qualificação do magistério superior e para a participação dos docentes nesses processos formativos.

Lembramos ainda que existem alguns programas de pós-graduação, aos quais os docentes do ensino superior, em especial os bacharéis, recorrem para enfrentar as tensões relativas à insuficiência da formação para o magistério superior. Mas, infelizmente não são suficientes, pois esses programas geralmente são reduzidos a uma única disciplina de Metodologia do Ensino Superior, o que não é o bastante para a aprendizagem dos saberes pedagógicos. À exceção da literalidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), em razão das normativas internas, critérios de seleção de contratação e/ou editais das Instituições de Ensino Superior podem definir bases regulamentares para atributos do perfil profissional docente a ser admitido, subsidiando acréscimos relativos às prescrições legais.

É importante evidenciarmos que, de modo geral, há uma preocupação no âmbito do contexto dos professores universitários por uma formação técnico-científica, engendrada no âmbito do conhecimento da área de formação inicial do docente carente dos saberes pedagógicos e didáticos. De fato, deveria haver um investimento

em processos formativos voltados para os saberes da docência, para não gerar “[...] o choque de realidade frente ao distanciamento da formação, comumente aprofundada em conhecimentos específicos da área, com os desafios próprios da prática pedagógica” (MELO, 2018, p. 22).

Na esteira dessas questões, o debate sobre as questões pedagógicas, em perspectiva na docência superior, perfaz um campo complexo e relevante, que abrange, entre inúmeros outros, os atributos e as limitações didático-pedagógicas percebidos na prática educativa universitária (CUNHA, 2010).

Esses questionamentos também são destacados por Cunha (2010), que aponta nas discussões sobre o bom professor, com alunos finalistas do curso de Direito da Universidade de Pelotas (UFPEL), a necessidade de aprimoramento do “ato pedagógico exercido pelo professor”, ressaltando que, no processo de ensino e aprendizagem, há inúmeras dificuldades oriundas da carência de formação pedagógica (CUNHA, 2010, p. 52).

Por outro lado, no contexto da dimensão das Instituições de Ensino Superior, a indagação que decorre sobre o processo de formação de professores é: as Instituições de Ensino Superior (IES) têm investido e mobilizado os docentes a participarem das ações formativas, que poderiam minimizar a ausência formativa didático-pedagógica?

Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2002) sugerem que as Instituições de Ensino Superior não fiquem exclusivamente preocupadas com os títulos dos docentes, mas que possibilitem processos formativos de construção da identidade relacionada aos saberes pedagógicos e especializados das áreas de formação profissional. Ressaltam, ainda, o impacto dos docentes ingressarem em sala de aula desconhecendo o processo de ensino-aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Nesse contexto, Cunha (2010) expressa que o imobilismo das Instituições de Ensino valida um comportamento de pouca importância presente nas políticas institucionais de qualificações pedagógicas, deixando o docente solitário na busca de conhecimentos devido à falta de percepção institucional coletiva.

As Instituições de Ensino Superior, diante das fragilidades formativas dos professores universitários, em especial dos bacharéis, para se desenvolverem na profissão da docência superior com os conhecimentos dos diversos saberes, sobretudo, os didático-pedagógicos, deveriam criar espaços de socialização profissional, que visassem a discutir e a refletir junto aos pares as tensões e os desafios enfrentados no desenvolvimento da profissão (MELO, 2018).

Esse processo é complexo e percorre o campo de questões políticas e pedagógicas, com necessidade de reconfiguração e implementação de ações formativas por parte das Instituições de Ensino Superior, investindo na formação contínua dos professores do ensino superior, com foco nos conteúdos didático-pedagógicos, rumo à reorganização e a melhorias na qualidade da docência no ensino superior (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

O investimento em processos formativos do professor é imprescindível para “sistematizar o conteúdo, ter cientificidade, desenvolver espírito crítico e distinguir a

essência da aparência" (CUNHA, 1996, p. 127), demonstrando os pontos fundamentais da formação pedagógica.

De fato, a docência universitária perpassa inúmeras peculiaridades e, entre todas, o conhecimento da Pedagogia se faz urgente para os docentes bacharéis se conhecerem como profissionais, que compreendem sua atividade e a necessidade da construção de sua profissionalização (OLIVEIRA, 2011). Nessa perspectiva, é notória a importância dos saberes pedagógicos no processo de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes bacharéis do ensino superior (QUEIROS, 2020).

Assim, diante do panorama apresentado, propomos as seguintes questões de estudo: como se constitui a docência no curso de Direito? Em decorrência: Quais as questões pedagógicas evidenciadas? Quais as compreensões dos estudantes com relação ao bom professor e sua ação docente na área do Direito?

Diante dessas ponderações, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como se constitui a docência no curso de Direito a partir de estudo bibliográfico e da compreensão de estudantes de uma universidade pública. Especificamente, pretende: analisar a produção acadêmica com relação à discussão de estudos e pesquisas, que tematizam a docência no curso de Direito, situando as suas características, os cenários e as demandas pedagógicas; pesquisar as concepções de estudantes finalistas do curso de Direito sobre como é reconhecido o bom professor, que atua no contexto de uma universidade pública federal; propor, como produto educacional, um e-book que colabore com a sistematização de reflexões sobre a docência e questões pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem no curso de Direito.

## PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa refere-se a um estudo que se vale dos pressupostos da abordagem qualitativa para considerar o objeto pesquisado e atribuir significado a esse universo de concepções aos dados coletados (MINAYO, 2002). Nesse caso, não cabe ao pesquisador presumir que “[...] sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Por isso, a pesquisa qualitativa é particularmente adequada para temas que não são bem conhecidos ou sem respostas apropriadas. Com isso, o referencial teórico-metodológico merece destaque, pois as teorias que embasam a pesquisa são referenciais estratégicos para que o investigador possa transitar, entre os dados coletados, as suas reflexões e interpretações.

Nesse sentido, assumimos um referencial cujo foco são discussões críticas sobre a docência e a Pedagogia na educação superior, partindo para reflexões que consideram a formação de professores e a docência nos cursos de Direito, reconhecendo a contribuição da Pedagogia nesse contexto e sua interface para a construção de processos de formação crítica para docentes, que atuam no ensino superior.

Entendemos, como Freire (1996, p. 44), que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, inicialmente, nesta pesquisa, nosso interesse era o de dialogar com as concepções

de docentes, que atuam no curso de Direito de uma universidade pública, sobre as suas práticas e as questões pedagógicas nesse contexto. Contudo, considerando a dificuldade e os insucessos para a aquisição da carta de anuência institucional, que autorizaria a realização deste estudo com os professores, optamos por um redimensionamento. Com isso, redirecionamos o estudo para a abordagem das concepções dos estudantes de um curso de Direito de uma universidade pública, focando as mesmas questões iniciais, porém a partir da perspectiva do discente desse curso de graduação.

Com esse novo desenho e com a carta de anuência da universidade participante para a realização deste estudo, o protocolo desta pesquisa foi submetido à análise e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Com relação às características metodológicas deste estudo, recorremos à realização da pesquisa bibliográfica e investigamos produções teóricas publicadas de 2003 a 2020, período em que localizamos a produção sobre o tema desta pesquisa, *registrada nas duas últimas décadas, com a finalidade de contextualizarmos os recentes cenários de discussão referentes ao problema desta pesquisa*. Conforme Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

Para tanto, consideramos como fonte de pesquisa os Bancos de Dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e Portal Periódico (CAPES). Consultamos esses bancos de dados durante os anos 2021 e 2022 e utilizamos como termos descritores palavras que possuem relação direta com o objeto de estudo desta pesquisa, quais sejam: Docência no Curso de Direito; Estudantes de Direito e Concepções sobre a Docência. No Quadro 1, descrito a seguir, apresentamos as produções identificadas com relação a esses temas.

**Quadro 1** – Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado e Artigos Científicos – BDTD/CAPES e Portal Periódico – CAPES

Autor/Ano	Título	Base de Dados	Descritor	Instituição	Tipo
MELLO, 2003	Apoio didático-pedagógico ao docente do curso de Direito: um caminho para práticas educativas inovadoras.	BDTD	Docência no curso de Direito	UFSC	Dissertação
SIMÕES, 2003	Docência universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica.	CAPES	Docência no curso de Direito	UFU	Tese
MOURA, 2009	Docência superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito.	CAPES	Docência no curso de Direito	UFPI	Dissertação
OLIVEIRA, 2010	A formação dos professores do	BDTD	Docência no curso de Direito	PUC-SP	Tese

	curso de Direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu.				
WILD, 2012	Reflexões sobre a formação de professores em um curso de Direito.	BDTD	Docência no curso de Direito	PUC-SP	Tese
IOCOHAMA, 2012	O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e práticos: interrelações entre aprendizagem e ação docente.	BDTD	Docência no curso de Direito	USP	Tese
OLIVEIRA, 2012	O profissional docente do Direito e sua formação pedagógica: desafios e compromissos.	BDTD	Docência no curso de Direito	UNOESTE	Dissertação
BATISTA, 2017	A formação continuada de professores do curso de Direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica.	CAPES	Docência no curso de Direito	UFPI	Tese
AMORIM, 2019	Pesquisa científica. Qual o papel do professor de Direito no perfil investigativo do discente?	PERIÓDICO CAPES	Docência no curso de Direito	Revista	Artigo
MARIOSIA, 2003	A visão de concluintes do curso de Direito sobre o seu processo de formação: dilemas, desafios e expectativas.	BDTD	Estudantes de Direito e concepções sobre a docência	PUC CAMPINAS	Dissertação
CABRAL, 2006	O trabalho docente no curso de Direito: A visão dos alunos e o processo de ensino e aprendizagem	BDTD	Estudantes de Direito e concepções sobre a docência	PUC CAMPINAS	Dissertação
POSSOBON, 2015	A percepção do aluno no curso de Direito em relação ao bom professor	CAPES	Estudantes de Direito e concepções sobre a docência	UNIOESTE	Dissertação
RIBEIRO; RAUSCH, 2018	Os saberes mobilizados pelo bom professor na visão de alunos concluintes do curso de Direito	PERIÓDICO CAPES	Estudantes de Direito e concepções sobre a docência	Revista	Artigo Científico

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Além da análise das fontes mencionadas no Quadro 1, realizamos uma pesquisa de campo na Universidade Federal do Espírito Santos – UFES. As informações foram obtidas por meio da aplicação de um questionário on-line (APÊNDICE B) a estudantes finalistas do curso de graduação em Direito da Ufes, uma vez que este é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 201), opção que levou em consideração a segurança sanitária dos participantes, tendo em vista o cenário pandêmico ainda existente no estado do Espírito Santo e no país.

Nesse contexto, conforme a Resolução n.º 58/2008 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/Ufes, o aluno é considerado finalista quando a diferença existente entre a carga horária mínima exigida para graduação no seu curso e a carga horária por ele cursada for igual ou inferior à carga horária máxima de matrícula permitida por semestre letivo no seu respectivo curso. Após a devida autorização pelo Comitê de Ética em Pesquisa, iniciamos a pesquisa de campo e todos os participantes tiveram a sua identidade respeitada, garantindo-se o sigilo da identificação e a sua privacidade.

Para a interpretação dados, recorreremos à análise de conteúdo, conforme orientado por Bardin (2011), organizando esse momento em três etapas: pré-análise dos textos e concepções dos estudantes, com a leitura do material bibliográfico e das falas dos discentes; exploração do material; e tratamento dos resultados obtidos, com a reflexão e a interpretação dos dados à luz das contribuições do quadro teórico assumido neste estudo.

Com essas orientações de Bardin (2011), para a realização da análise de conteúdo, efetuamos a organização do material coletado em quadros, que foram preparados para cada pergunta aberta do questionário, dando-se possibilidade de, na sequência, identificar-se as falas recorrentes e à construção de categorias que emergiram dessas manifestações, as quais constituíram os eixos de discussão da análise de dados, tomando-se como ponto de partida, responder-se ao problema de estudo desta pesquisa.

Com isso, conforme indicado anteriormente, foram realizados na pesquisa os seguintes procedimentos: 1) pesquisa bibliográfica da produção sobre a docência no curso de Direito; 2) pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de questionário on-line, após contato com o Colegiado do Curso de Direito da instituição participante, e da abordagem deste com os estudantes finalistas, que receberam o instrumento de pesquisa, de maneira virtual, e aderiram ao estudo, de forma voluntária, após terem sido esclarecidos, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e por meio de canais de comunicação (e-mail; telefone), disponibilizados pela pesquisadora para dirimir as dúvidas; 3) análise de conteúdo dos dados de pesquisa.

Em direção aos objetivos delineados na pesquisa, estruturamos esta dissertação com os seguintes capítulos:

Capítulo 1 – Pedagogia e ensino superior – situa a discussão sobre a Pedagogia e sua contribuição para a atividade docente da educação superior, contextualizando esse cenário de reflexões como perspectiva teórica deste estudo.

Capítulo 2 – O que é ser professor no ensino superior? – apresenta reflexões sobre a docência no ensino superior, suas singularidades e suas problemáticas.

Capítulo 3 – A docência no curso de Direito – sistematiza discussões com relação à docência no curso de Direito e dialoga com pesquisas sobre o olhar de estudantes sobre os professores e a docência na área de Direito.

Capítulo 4 - Concepções de estudantes sobre a docência no contexto de um curso de Direito de uma universidade pública federal – dialoga com acadêmicos finalistas do curso de Direito com relação às suas compreensões sobre o bom professor, situando suas características, os cenários e as demandas pedagógicas.

Conclusões – aponta as principais considerações e análises produzidas durante a pesquisa, situando sínteses com relação ao problema e ao objeto de estudo.

Produto técnico – apresenta reflexões sistematizadas sob o formato de um e-book, sobre a docência e questões pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem no curso de Direito.

## CAPÍTULO 1 – PEDAGOGIA E ENSINO SUPERIOR

Ao abordarmos discussões relacionadas à Pedagogia no contexto da educação superior, partimos do conceito de Pedagogia como ciência da e para a educação que estuda a práxis educativa. Nessa lógica, e em diálogo com Franco (2008), assumimos que a Pedagogia é uma ciência que exerce um papel sociopolítico de formação humana, com propostas de discussão e de avaliação dos valores e das finalidades educativas no espaço e no tempo histórico, primando por intervenções intencionais, reflexivas e que promovam o diálogo e as transformações em busca da construção de uma cultura educacional emancipatória.

Com essa perspectiva, entendemos a Pedagogia como uma ciência da e para a educação que estuda e se preocupa com as práticas educativas, contribuindo para o fenômeno educativo em suas particularidades (PIMENTA, 2001). Consideramos ainda a necessidade de se estabelecer interfaces entre a Pedagogia e a Didática, no processo de ensino-aprendizagem, na práxis educativa e na articulação dos saberes num movimento constante de ação intencional (PIMENTA, 1996).

Nesse sentido, compreendemos a dialeticidade da Pedagogia, quando se volta para a construção de uma prática educacional emancipadora, concebendo seus processos educativos com o intuito de aperfeiçoá-los na prática. “Assim, a prática se torna fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete; a teoria se converte em órgão de representação e instrumento de orientação da Práxis” (PIMENTA, 1996, p. 55). Com isso, há uma relação de unidade entre a teoria e a prática, que ilumina novas possibilidades, bem como ressignifica e transforma contínua e intencionalmente as realidades educativas.

Ao pensarmos as contribuições da Pedagogia no ensino superior, lembramos que neste estudo nos referimos ao contexto da universidade pública, cuja finalidade constante se consagra na construção de conhecimento e na formação crítica de profissionais. Nesse cenário, surgem inúmeras problematizações, entre elas: o exercício da docência na graduação e a necessidade formativa para o desenvolvimento profissional do saber ser professor na perspectiva da atividade docente (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

É importante destacarmos que há nesse âmbito a atuação de um tripé com dimensões indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão. O ensino pressupõe o conhecimento de matrizes estudadas e pesquisadas que originarão ações e atividades de extensão, que ocorrem de forma dinâmica, mas não necessariamente nessa ordem. A pesquisa atua com a investigação de um problema, de uma pergunta que surge de uma prática vivenciada, recorrendo à leitura de sua relação entre a prática e a teoria, o que consequentemente originará novos conhecimentos ou ressignificações daqueles de outrora (CUNHA, 2011).

Na educação superior, entendemos ser indivisível essa relação entre ensino, pesquisa e extensão. Logo, os processos de ensinar e aprender, que produzem conhecimentos, complementam-se na docência com investigação, articulando “os saberes pesquisa em saberes do ensino” (CUNHA, 2011, p. 449). Considerando esse contexto, entendemos que ações formativas pedagógicas, no campo educacional superior, possibilitariam aos docentes condições de desenvolvimento profissional e a

compreensão dos processos pedagógicos, dando-lhes fundamentação para pensar sobre a sua docência e as necessárias mudanças (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Na esteira dessas questões, destacamos reflexões sobre a Pedagogia no ensino superior, chamando a atenção para a necessidade de formação pedagógica para os professores desse nível de ensino, uma vez que estão habituados a alicerçarem sua docência na racionalidade instrumental e nos conhecimentos específicos de atuação profissional, “[...] estando ao largo dos saberes e indagações pedagógicas” (MELO, 2018, p. 23). Assim, os docentes universitários exercem sua atividade por meio de tentativas e erros, advindos de suas experiências pessoais com professores que tiveram e lhes atribuíram modelos bons ou ruins, sem dar a importância devida à formação pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Nessa ótica, entendemos que uma Pedagogia no ensino superior se constrói por meio das teorias e processos pedagógicos desenvolvidos intencionalmente, a partir do diagnóstico da Universidade, dos sujeitos, da realidade, do conhecimento cultural político e social, com objetivo de promover: estudo; conhecimento; investigação; interpretação; métodos; ensino e aprendizagem participativa, que oportunizem uma qualificação profissional, com domínio de conhecimentos científico, específico, metodológico e pedagógico, de maneira crítica, reflexiva e autônoma (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Desse modo, sustentamos, com Franco (2008) e Melo (2018), a necessidade de ressignificação da práxis no contexto do *locus* da universidade, a fim de possibilitar o desenvolvimento profissional docente, com vistas à superação dos paradigmas do correto; da técnica; do mecânico; do conservador e do excludente que desumaniza, avançando para transformações que produzem novos saberes/fazer.

Políticas institucionais formativas com investimento no desenvolvimento docente universitário, em nível individual e coletivo, possuem relação direta com a contribuição da Pedagogia no ensino superior. Com esse entendimento, dedica-se atenção ao investimento coletivo como: a partilha, a troca e as reflexões conjuntas entre os professores, rompendo-se com as práticas pedagógicas tradicionais, abrindo-se um leque de novas possibilidades pedagógicas, que vão ao encontro do campo da pedagogia nas universidades (TORRES, 2006).

É importante ressaltarmos que a formação pedagógica de docentes universitários precisa estar acompanhada da implantação de políticas e de ações de formação pedagógica nas Universidades, a fim de articular os saberes que envolvem a atividade profissional dos professores com uma formação que considere a profissionalidade do docente do ensino, como destaca Bazzo (2007), ao estudar essas questões no contexto universitário.

No campo da formação pedagógica para docentes da educação superior, também sustentamos a necessidade de expansão e de valorização da Pedagogia nesse nível de ensino, bem como a importância da interlocução, nesses processos, das coordenações de curso e de áreas, conforme evidenciado nas pesquisas de Torres (2006).

Diante disso, é preciso criar ações institucionais de formações continuadas para professores, independentemente de serem iniciantes ou experientes no exercício da

profissão docente, visto que as demandas são permanentes e complexas, exigindo conhecimentos e saberes pedagógicos que criem e ressignifiquem os contextos de ensino e aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

É preciso reconhecer que há uma demanda formativa contínua dos professores universitários para o exercício da docência, sobretudo relativa à formação pedagógica. Compreendemos que esta se dá num contexto de desenvolvimento profissional docente, desmistificando a cultura de negação. Comungamos com Pachane (2003) a esse respeito, quando pondera que:

[...] a cultura de negação da necessidade de formação pedagógica para atuação docente no ensino superior passaria necessariamente por mudanças na concepção dos professores já atuantes em nossas universidades, pois é através do corpo docente atualmente em exercício nas instituições de ensino superior que as novas gerações de professores são, direta ou indiretamente formadas (PACHANE, 2003, p. 237).

Assim, defendemos que a Pedagogia, no ensino superior, é essencial. E, em diálogo com Pimenta (2001) e Melo (2018), afirmamos que a Pedagogia como ciência da e para a Educação, deve ser mobilizada na educação superior, ampliando a compreensão crítica dos processos de ensino-aprendizagem, respaldando análises dos processos educacionais que contribuam para uma formação humana emancipatória e autônoma. Assim, entendemos a necessidade de nesse nível de ensino articular-se às dimensões pedagógicas do conhecimento educacional (epistemologia), formação (práxis) e construção de saberes, de modo conjunto e indissociável, na perspectiva de atender às necessidades educacionais (FRANCO, 2008).

Diante das evidências das contribuições que a Pedagogia pode oferecer para o esclarecimento das demandas e das necessidades formativas do docente de ensino superior, compreendemos, com Melo (2018), que a Pedagogia no contexto universitário:

[...] é considerada elo fundante da formação de professores universitários, como espaço fecundo da produção de conhecimentos que constituem a docência, os saberes, a identidade profissional docente, em interface com os compromissos sociais assumidos pela universidade, fundamentais para a vida humana. (MELO, 2018, p. 187).

Nessa perspectiva, assumimos, com a autora, a primordialidade da Pedagogia no ensino universitário, estruturada numa visão crítico-emancipatória de formação, como ciência pedagógica orientadora da docência, da formação e da práxis.

Com base nessa concepção, há uma expectativa de que a formação de docentes para a educação superior almeje muito mais do que uma simples docência restrita à sala de aula, que se envolva na: administração, gestão, decisões curriculares, estudos, avaliações, pesquisas, fomento, financiamento e tudo mais que seja necessário ao sistema educacional, na direção de uma formação, qualificação e desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Nessa dimensão, essa experiência formativa propiciará aos docentes:

[...] vivenciarem um processo formativo que se soma às bases da docência

anteriormente constituídas, tornam-se mais preparados para considerar, numa perspectiva crítica, os contextos histórico, social, cultural e organizacional em que realizam suas práticas. Contribui também para isso o trabalho sustentado em estratégias capazes de promover a permanente construção da identidade de professor e para a consolidação das bases conceituais que sustentam as atividades inerentes ao ensino. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 41).

Assim, consideramos que os processos formativos do docente de ensino superior se constituem em um dos objetivos da Pedagogia no ensino superior, estimulando o processo de desenvolvimento contínuo do docente, de estudo, de valorização e de ressignificação de práticas fundamentadas em conhecimentos teórico-pedagógicos. Nesse sentido, entendemos que a construção de espaços formativos, para aperfeiçoamento do docente universitário, potencializa mudanças mais efetivas nas práticas pedagógicas, que respondam às demandas diagnosticadas no processo de ensino-aprendizagem (PIMENTA; ALMEIDA, 2011; MELO, 2018).

Com essa compreensão, assumimos, com Pimenta e Anastasiou (2011), que a Pedagogia no contexto universitário colabora, entre outras dimensões, para os processos que viabilizam possibilidades formativas aos professores, no caminho da construção de conhecimentos sobre: a universidade; políticas educacionais; saberes científicos, pedagógicos e culturais; tudo que envolve o processo de ensino aprendizagem. Concebemos com isso, a “possibilidade de se sair do obscurantismo atinentes a esses conhecimentos” (MELO, 2018, p. 24-25).

Destacamos que é inegável a importância e a contribuição da Pedagogia para um ensino superior com estímulo a práticas pedagógicas inovadoras, que se fortalecem na expansão de saberes alicerçados teoricamente (CUNHA, 2014). Mobilizar o conhecimento pedagógico significa proporcionar mudanças que rompem fragilidades e contrapõem modelos tradicionalmente instituídos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Para além do reconhecimento da contribuição da Pedagogia no ensino superior, estão as iniciativas de políticas formativas que as fundamentam, pois são capazes de viabilizar investimentos na valorização e no desenvolvimento profissional dos docentes do magistério superior. Logo, o caráter emergente da Pedagogia no ensino superior

impõe a necessidade de discutir a pedagogia como campo científico. Sendo um tema emergente, localizar suas fragilidades de reconhecimento no âmbito acadêmico não basta para atestar a sua importância. É preciso compreender as razões dessa fragilidade e assumir (ou não) a necessidade de alcançar um novo estatuto para esse campo de saber. (CUNHA, 2014, p. 5).

Com esses diálogos e reflexões, respaldados nas contribuições teóricas aqui apresentadas, sistematizamos reflexões que ratificam a essencialidade da Pedagogia no ensino superior, rumo à compreensão das questões pedagógicas no contexto da educação superior.

## **CAPÍTULO 2 – O QUE É SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR?**

Neste capítulo, analisamos o conceito de docência universitária, caracterizamos as particularidades da docência na educação superior e situamos as principais questões que envolvem o magistério nesse nível de ensino.

Para tanto, dialogamos com produções, que evidenciam discussões sobre essa temática, no ensino superior, recorrendo principalmente àquelas que apresentam análises diretamente relacionadas ao exercício da docência nesse nível de ensino, dos seguintes autores: Pimenta (2012); Pimenta e Anastasiou (2014); Cunha (2010, 2018); Almeida (2012); Pimenta e Almeida (2014); Marques e Pimenta (2015) e Pontes (2020).

Compreendemos a docência superior como uma profissão desafiadora e complexa, que se estabelece no ambiente acadêmico das Instituições de Ensino Superior como ação educativa. Em outras palavras, o exercício da profissão docente exige crítica, teorias, métodos e avaliação, de modo que o docente possa se apropriar dos conhecimentos produzidos para os ressignificar no contexto da sala de aula, junto com os estudantes, construindo novas produções dadas as constantes mudanças contemporâneas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Segundo Cunha (2018), o reconhecimento do ambiente acadêmico abre vistas ao diálogo e à busca de alternativas formativas que exigem diversos conhecimentos, desacomodação e mobilização pedagógicas, que possibilitem professores bem-preparados para a docência no magistério superior. Nesse enfoque, entendemos que desacomodar e mobilizar conhecimentos pedagógicos são ações de extrema importância para romper com as dificuldades, que não permitem avançar na profissionalização da docência no ensino superior.

Os conhecimentos que devem ser explorados para o exercício da profissão englobam os campos: científico, produzido e em produção; educacional e práticas pedagógicas desenvolvidas nas múltiplas ações, que se manifestam nos desafios diários da construção de processos de ensino e aprendizagem (CUNHA, 2010). Logo, as múltiplas ações desenvolvidas, na atividade profissional, demandam a apropriação dos conhecimentos, dos saberes e das práticas pedagógicas.

Tendo em vista a docência universitária como profissão, identificamos a relevância dos processos formativos pedagógicos para o exercício docente profissional, em especial para os profissionais advindos de cursos de bacharelado, que atuam como professores, carentes de formação pedagógica, que estimule a ruptura de paradigmas tradicionais rumo a mudanças que valorizem a participação do aluno na viabilização de sua emancipação (CUNHA, 2018).

Pensar sobre essas questões exige: urgência e esforços dos múltiplos sujeitos envolvidos na educação superior, com vistas à mudança no processo de ensino aprendizagem; investimentos em conhecimentos específicos e necessários ao fazer docente em estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da atividade profissional, por meio de ações de formação (CUNHA, 2018; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

É importante ressaltarmos que “[...] a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor” (ISAIA, 2006, p. 63). Por isso, entendemos a docência no ensino superior como profissão que se articula com os conhecimentos da educação, com as práticas pedagógicas e as habilidades que demandam conhecimentos específicos que perpassam o ensino, a aprendizagem, o currículo, os estudantes e o contexto institucional, entre outros, e paulatinamente vão constituindo o ser professor no decorrer da atuação profissional (FRANCO, 2012).

Por isso, a reflexão e a análise da prática docente sobre ensino e aprendizagem precisam deixar de ser meras reproduções. É necessário investir nesse processo, no método dialético de ensinar, que, conseqüentemente, desencadeará a ação de aprender participativa e não meras reproduções em um contexto, “onde todos dormem e uma pessoa fala” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 205).

A docência envolve, portanto, aspectos e processos que vão além do “ensinar”, pois, como destacam Pimenta e Anastasiou (2014), a docência ultrapassa o ensinar, indo ao encontro da aprendizagem e atravessando a esfera do ensino para a ensinagem, rompendo com o tradicional, entendendo a ação de ensinar na relação com a ação de aprender.

Pontes (2020) apresenta uma aproximação entre os termos ensinagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), na perspectiva do ensino e aprendizagem e obutchénie, usado por Vygotsky (1935, 1994), na teoria Vigotskiana, tendo como tônica, o conhecimento do comportamento consciente do ser humano, na dimensão do ensino e da aprendizagem, o que nos faz compreender o ensino e a aprendizagem conectados na interação indissociável e dialética. Assim, assumimos com Pontes (2020, p. 123), “quem ensina e quem aprende precisam estar conectados, em interação plena, são partícipes do ato didático”.

Ainda, na direção do que discute Pontes (2020) sobre a construção de conhecimentos, que incorpora o ensinar e o aprender junto com a pesquisa, destacamos o conceito de triângulo pedagógico, professor – aluno – conhecimento preconizado por Houssaye (1988, 2014), indicado por Pimenta e Pontes (2019), que com suas reflexões provocam-nos a não menosprezar nenhum dos componentes do triângulo: professor – aluno – conhecimento, incentivando-nos a compreender que o conhecimento se amplia atrelado à pesquisa e se reinventa continuamente na interação Professor – Aluno – Conhecimento.

Com esse pano de fundo, compreendemos que a docência como ensinagem alcança o desenvolvimento do ensino como um “[...] fenômeno complexo e em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais, e o ensinar como prática social [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 204). Por isso, é preciso destacar que essa perspectiva demanda reflexão crítica, técnicas, teorias e metodologias que impliquem o diálogo.

O diálogo na perspectiva do método dialético de ensino, conforme explicam Pimenta e Anastasiou (2014), ao recorrerem a Vasconcelos (1995), é caracterizado por momentos fundamentais que constituem o método dialético, sintetizado em ações de mobilização para o conhecimento, que provocam a participação do aluno no processo

de aprendizagem, sendo que o diálogo entre o campo do conhecimento e o universo do aluno propicia essa mobilização. Na sequência, como explicam as autoras, o próximo momento é a construção do conhecimento que se operacionaliza: na atividade e na participação do aluno; na elaboração ou na reelaboração da síntese do conhecimento, momento da estruturação e da consolidação do objeto apreendido. Nesse método de ensino-aprendizagem, tem-se o desenvolvimento de tarefas essencialmente pedagógicas, que demandam o empreendimento profissional na motivação do interesse, a relação dialética na construção do conhecimento, rompendo os métodos tradicionais expositivos, no caminho do entendimento que denota o verdadeiro processo de ensino-aprendizagem (VASCONCELOS, 1995; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Diante disso, é importante frisar a emergência do desenvolvimento profissional do docente do ensino superior, ocorrendo na articulação dos vários conhecimentos, que abrem caminho para que possam visitar suas práticas e bases teóricas, sobretudo da Pedagogia, buscando-se, como afirma Veiga (1995), melhores alternativas pedagógicas, que viabilizem e potencializem o ensino e aprendizagem, com vistas a uma relação dialógica.

Ao contemplar essa relação entre ensinar e aprender, a concepção de ensinagem define que o aprender decorre de uma conexão articulada entre: conteúdos, objetivos, metodologia, recursos e estratégias e a avaliação, desafiando os estudantes a produzirem conhecimento com autonomia, visando à sua emancipação. Nesse contexto, entre os desafios do professor de nível superior, está o de

selecionar, do campo científico, os conteúdos e conceitos a serem apreendidos, em virtude da complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 214).

Diante disso, são reunidas as ações de ensinar e aprender, construídas intencionalmente, para além das metas de obtenção de resultados. Sobre isso, Pontes (2020) chama-nos a atenção para a perspectiva de aprendizagem do sujeito em sua forma de produção de conhecimento embasada pela práxis, em diálogo contínuo com a mediação do ensino com pesquisa, numa perspectiva de ensino-aprendizagem que mobilize os sujeitos a construir conhecimento. A autora também contribui, apresentando o ato de ensinar com pesquisa no cenário de um ato didático emancipatório, na dimensão de um inédito viável, o que retrata a ruptura com a lógica da transmissão e o enaltecimento da construção de conhecimento ao encontro de uma didática crítica com presença dinâmica dos sujeitos.

Em sintonia com essa perspectiva, reforçamos a compreensão de que a docência superior requer sólida preparação pedagógica e firmamos o entendimento de que o professor precisa estar preparado para exercer o magistério superior em toda sua complexidade, devidamente contextualizado em suas singularidades, com criatividade, flexibilidade e dinamicidade frente às constantes transformações (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Nessa visão de ensino superior, percebemos relação direta com os pressupostos defendidos por Pimenta (2018, p. 48): “[...] os saberes ensinados são reconstruídos pelos sujeitos educadores e educandos, o que lhes possibilita se tornarem autônomos, emancipados, questionadores”. Tal fato nos

chama a atenção para o necessário processo de diálogo e de construção entre discente e docente no processo de ensino-aprendizagem.

É inegável que a educação superior tem sido exercida por profissionais de diversas áreas, que entram no campo da docência, sem formação para o magistério superior e fatalmente desencadeiam prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, visto que sequer recebem orientação pedagógica para percepção: da pluralidade da docência; do ser docente; dos movimentos constantes e singulares de planejamento; da seleção de conteúdos; das metodologias; dos objetivos gerais, específicos, sociais, das finalidades da avaliação, da reflexão etc. Assim, a passagem natural de uma profissão distinta para a docência, conseqüentemente, traz muitos danos ao ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Na dimensão desses danos, evidenciamos o engessamento da qualidade de ensino, que se agrava com inúmeros profissionais sem formação na área específica de licenciatura e ou de formação pedagógica, conseqüentemente, sem didática docente, conforme destaca Pimenta (2008). Chamamos a atenção para a preocupação com uma docência amadora, haja vista que só a qualificação fomenta a qualidade da profissão, o que não é diferente na educação, que experimenta constantes mudanças em seus cenários (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

A caracterização da docência, no ensino superior, materializa-se pelo ensino como um processo de busca e de construção científica e de crítica de conhecimento. O exercício do magistério superior exige muito mais do que os saberes específicos, pressupõe: o domínio de conhecimentos científico-pedagógicos; habilidades; reflexão crítica; o despertar do aluno para a pesquisa do conhecimento, de forma emancipatória; o trabalho coletivo; a criatividade; a compreensão; a dialeticidade; a avaliação; o diagnóstico do aluno e do seu universo cognitivo, cultural e social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Nessa perspectiva, assim como defende Cunha (2008), identificamos a premência de qualificação dos docentes, haja vista que a docência não se sustenta eficientemente sem saberes específicos na imprevisibilidade do cotidiano da sala de aula, sendo

[...] uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto a prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidade para enfrentar situações não previstas. (CUNHA, 2008, p. 470).

Nessa configuração multifacetada do ensino superior, observamos suas especificidades com inúmeras características distintas da educação básica, como, por exemplo: ter um público adulto, com capacidade de reflexão e conhecimento dos processos de escolha da graduação dentro do seu projeto profissional, sua permanência ou não no curso pode derivar da capacidade profissional do docente e do investimento das Instituições de Ensino Superior (FERREIRA, 2010), o que aponta para a indispensabilidade da formação pedagógica.

Como esclarecem Pimenta e Almeida (2011), a docência superior demanda: preparo; formação especializada dos professores do ensino superior; estudo; diálogos que articulem conhecimentos científicos e pedagógicos; cuidado com a essência do que

se ensina, com as metodologias de ensino e de aprendizagem nas salas de aula do magistério superior.

Nessa direção, concebemos a importância dos saberes da Pedagogia para o exercício do magistério superior, considerando a docência como uma atividade pedagógica que se estabelece de forma intencional, em um processo contínuo e complexo de ensino-aprendizagem, conectado a um projeto formativo, que promove o desenvolvimento do indivíduo (MARQUES; PIMENTA, 2015). Nesse caso, como uma

atividade pedagógica, que demanda de seus profissionais mais saberes específicos (do conteúdo ensinado) e saberes pedagógicos, considerando o ensino como atividade intencional, orientada à aprendizagem e ao desenvolvimento do indivíduo, vinculado a um projeto formativo. (MARQUES; PIMENTA, 2015, p. 135).

Na esteira dessas questões, Pachane (2003), Isaia e Bolzan (2013) e Queiros (2020) apresentam reflexões, que fomentam a implantação e a avaliação de projetos formativos que mobilizam permanentemente o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Entendimento que nos leva a ponderar, em diálogo com Melo (2018), que a espinha dorsal para a construção de uma docência superior de qualidade fundamenta-se na constituição de um desenvolvimento profissional docente, que sobretudo não desconsidere a construção de processos de formação pedagógica na educação superior.

Entendemos que a formação pedagógica deve ser vista como uma política educacional de investimento: na educação superior; na profissionalidade; no desenvolvimento docente, que articula saberes, conceitos, técnicas, abordagens metodológicas e coerência, propiciando reflexões individuais e coletivas, quebra de paradigmas, ressignificações e estímulos à pesquisa, à investigação, à crítica e à emancipação (VEIGA, 2019).

Em síntese, destacamos que as considerações das contribuições teóricas, apresentadas neste capítulo, indicam a complexidade e as especificidades da profissão, bem como a necessidade de formação pedagógica, de implantação e de avaliação de políticas formativas com investimento das Instituições Educacionais de Ensino Superior.

### **CAPÍTULO 3 – A DOCÊNCIA NO CURSO DE DIREITO**

O curso de Direito no Brasil passou por muitos contornos históricos e legais, dos quais decorreram inúmeras mudanças no ensino jurídico, desde o Brasil Império, em 1827, quando a Lei de 11 de agosto de 1827 instituiu os primeiros cursos de Direito, denominados de Academias de Direito, que regulou o anterior Curso Jurídico, do Decreto de 9 de janeiro de 1825.

Em 1854, por meio do Decreto de 28 de abril, os cursos de Direito foram transformados em Faculdades de Direito. Em 1895, a Lei n.º 314, de 30 de outubro, criou um novo currículo para os cursos de Direito.

A Reforma de Francisco Campos, em 1931, apresentou um caráter profissionalizante com a divisão em bacharelado, para os operadores técnicos, e o doutorado, para pesquisadores em matérias de Direito, sem nenhum enfoque pedagógico no currículo. Sem o alcance do sucesso esperado, permaneceu a falta de formação para o desempenho da carreira do magistério em Direito.

A Lei n.º 4.024, de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, de 20 de dezembro de 1961, afasta o currículo pleno imposto pelo Estado e incumbe ao Conselho Federal de Educação a responsabilidade de fixar o currículo e o período mínimo dos cursos de profissões liberais.

Em 25 de fevereiro de 1972, o Conselho Federal de Educação editou a Resolução n.º 3, estabelecendo outro currículo jurídico mínimo, que vigorou até a década de noventa.

Com a publicação de diretrizes curriculares e do conteúdo dos cursos jurídicos na Portaria n.º 1.886, de 30 de novembro de 1994, os cursos de Direito passaram a ter uma carga horária de 3.300 horas, com integralização mínima de cinco e máxima de oito anos letivos.

Com o advento da Lei n.º 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 13, inciso V, é inserida como umas das atribuições do docente: participar de forma integral dos planejamentos e de programas de qualificação profissional, corroborando com o entendimento da importância formativa do docente com vistas a uma educação crítica, reflexiva, dialógica e inovadora.

Denotam-se mudanças didático-pedagógicas, entretanto, incipientes, continuando com aulas de exposição retórica, sem avanços didático-pedagógicos, imperando o conservadorismo dos cursos de Direito. Nas palavras de Cabral (2012, p. 59): “restringir a prática educativa às atividades descritas é firmar o pacto da mediocridade no processo ensino-aprendizagem: o professor finge que ensina e o aluno encena que aprende”.

Ao se abordar as expectativas dos processos de formação, na visão de alunos, constata-se que ainda há muitas Instituições de Ensino Superior e professores que continuam mantendo o perfil do século XX, com uma mentalidade jurídica aristocrática, dogmática e positivista. A falta de preparo pedagógico dos docentes continuou e desencadeou uma crise pela carência de conhecimento didático-

metodológico, epistêmico, político e afetivo relacional entre os sujeitos do processo educativo (MARIOSIA, 2003).

Diante do exposto, compreendemos, como as autoras Mariosa (2003) e Mello (2003), que mudanças metodológicas de caráter didático-pedagógico no Curso de Direito precisam avançar, haja vista prevalecer a carência formativa do corpo docente em “conhecimentos teórico-práticos, de concepções pedagógicas e de habilidades didáticas” (MELLO, 2003, p. 57).

Com essas considerações iniciais acerca dos cursos de Direito e da docência, situamos um breve panorama sobre essa questão. Nas seções seguintes, retomaremos essa temática, aprofundando o debate com a literatura identificada nas últimas duas décadas.

### 3.1 A DISCUSSÃO SOBRE A DOCÊNCIA NO CURSO DE DIREITO

Para a construção desta seção, levamos em consideração os principais aspectos que a literatura aborda sobre o tema Docência no Curso de Direito, sistematizando reflexões e problematizações, que se relacionam com esta pesquisa.

Para melhor identificar essa produção, elaboramos um quadro síntese elencando 9 (nove) trabalhos científicos, localizados nos Bancos de Dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e Portal Periódico (CAPES), sendo 4 (quatro) Dissertações, 4 (quatro) Teses e 1 (um) Artigo, selecionados para os debates e diálogos, conforme segue:

**Quadro 2** – Síntese com as Dissertações, as Teses e os Artigos selecionados para os debates e diálogos sobre a Docência no Curso de Direito (2003-2019)

Autor	Título
MELLO, 2003	Apoio didático-pedagógico ao docente do curso de Direito: um caminho para práticas educativas inovadoras
SIMÕES, 2013	Docência universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica
MOURA, 2009	Docência superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito
OLIVEIRA, 2010	A formação dos professores do curso de Direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu
WILD, 2012	Reflexões sobre a formação de professores em um curso de Direito
IOCOHAMA, 2012	O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e práticos: interrelações entre aprendizagem e ação docente
OLIVEIRA, 2012	O profissional docente do Direito e sua formação pedagógica: desafios e compromissos
BATISTA, 2017	A formação continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica
AMORIM, DAMASCENO; MATOS, 2019	Pesquisa científica. Qual o papel do professor de direito no perfil investigativo do discente?

Fonte: Síntese - Quadro 2 - Elaborado pela autora (2023).

Ao explorarmos a leitura e o estudo das pesquisas selecionadas, identificamos preocupações comuns às de nossa investigação, tendo em vista as questões e os

aspectos característicos da docência universitária nos cursos de Direito.

Nessa perspectiva, verificamos que Mello (2003), em sua dissertação sobre a temática “Apoio didático-pedagógico ao docente do curso de Direito: um caminho para práticas educativas inovadoras”, constata que os docentes bacharéis do curso de Direito da Universidade do Sul de Santa Catarina apresentam inquestionável saber jurídico. Entretanto, são carentes de formação pedagógica para o desempenho da atividade docente no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a sugestão de Mello (2003), por uma ação formativa em parceria com a coordenação do curso e de apoio didático-pedagógico, por meio de um plano de ação para suprir essa necessidade formativa, pareceu-nos uma possibilidade valiosa para o fortalecimento dos processos pedagógicos em cursos de Direito.

Mello (2003), em outras palavras, destaca com o seu estudo a importância da ação formativa pedagógica com os professores bacharéis em Direito para o exercício do magistério universitário. Chamamos a atenção para esse trabalho de coparticipação das gestões do curso de Direito e de assessoramento pedagógico no investimento do aperfeiçoamento, pois a sua inexistência faz com que essas equipes docentes tenham maior dificuldade no alcance dos propósitos constatados neste curso de graduação.

Nesse cenário, um dos pontos de apreciação da pesquisa evidencia que os professores não eram profissionais formados para o magistério superior, muito pelo contrário, eram bacharéis em Direito, juízes, promotores, procuradores, advogados e outros, que decidiram dar aulas com base nos modelos predominantemente tradicionais e expositivos, que experienciaram nos bancos acadêmicos, o que demanda a percepção de uma tradição formal carregada de negação a mudanças didático-pedagógicas (MELLO, 2003).

Nesse ponto, Mello (2003) ressalta ainda que poucos professores se interessavam pelas questões pedagógicas, e, com o passar do tempo, mobilizações de engajamento começaram a despertar a participação em processos formativos. Assim, assevera que o apoio da instituição contribuiu significativamente na formação didático-pedagógica dos docentes, por meio da formação continuada, que contribuiu para uma mudança de mentalidade gradativa do método tradicional de ensino expositivo (MELLO, 2003).

Os resultados da pesquisa de Mello (2003) vão ao encontro das conclusões das pesquisas de Wild (2012), que indicam que a transformação nos processos de ensino e aprendizagem é fruto de processos crítico-reflexivos, da formação continuada dos professores e de políticas de formação de cursos de aperfeiçoamento e extensão, aspectos que deveriam ter destaque em discussões nas Universidades com relação aos professores de Direito.

Dessa forma, entendemos que os processos de formação continuada do professor de Direito são necessários e viabilizam a ruptura de saberes dominantes, que necessitam ser constantemente reconstruídos e ressignificados. Nesse sentido, Mello (2003) destaca a urgência de que o docente do ensino superior

esteja com conhecimento mais profundo e atualizado sobre os conteúdos das disciplinas que ministra, pois seu alunado está cada dia mais diverso - cognitiva, social, cultural, étnica e lingüisticamente, exigindo que esse profissional dedique mais tempo a estudar, a desenvolver pesquisa e a se

aperfeiçoar nos processos de aprendizagem. (MELLO, 2003, p. 44).

Sobre isso, compreendemos que a Universidade, por meio de suas instâncias de Coordenação Pedagógica, e a Coordenação dos cursos de Direito podem em muito colaborar para esses processos de transformação da prática pedagógica no ensino superior, colocando em suas pautas institucionais processos formativos para os docentes e ações de formações continuadas, como atividades indispensáveis ao desenvolvimento profissional docente dos professores do curso de Direito (MELLO, 2003).

Dessa maneira, entendemos, como Mello (2003), que as Instituições de Ensino Superior precisam se atentar para a urgência da formação dos docentes nos campos teórico e prático e sobre os princípios pedagógicos e didáticos. Com isso, destacamos a questão da formação didático-pedagógica dos docentes dos cursos de Direito e a repercussão dessa situação nas práticas efetivadas em sala de aula, podendo interferir negativamente no processo ensino-aprendizagem.

Essa preocupação também é salientada por Oliveira (2010), que identifica em sua tese, a carência de formação pedagógica no ensino superior para o magistério jurídico universitário, ressaltando que nenhum programa de pós-graduação *stricto sensu* para professores de Direito, pesquisados no site da Capes, apresenta linhas de pesquisa ligadas à educação, necessitando de investimentos para abertura de novos caminhos de formação pedagógica com investimento em políticas públicas e institucionais (OLIVEIRA, 2010).

Essa constatação, relativa aos programas de pós-graduação, evidencia a precariedade da formação didático-pedagógica para o magistério superior nos cursos de Direito, destacando que majoritariamente os professores matriculados nos cursos aprofundam seus conhecimentos em seus saberes específicos, sem perpassar os campos dos saberes pedagógicos indispensáveis à docência. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 68) destaca que não houve institucionalização da pós-graduação “como lugar de formação de professor”, porque esse profissional não depende dela para exercer o magistério nem esta é vista como um centro de pesquisa. Tal fato relaciona-se diretamente à [...] própria cultura dos cursos de Direito, focando na reprodução do conhecimento jurídico e não na sua produção (OLIVEIRA, 2010, p. 68).

O autor ainda complementa dizendo que “[...] ser professor é encarado como consequência natural para aquele que é especialista em determinado assunto” (OLIVEIRA, 2010, p. 134). Portanto, parece-nos que a questão pedagógica pouco importa.

Diante desse cenário, os resultados dos estudos de Oliveira (2010) evidenciam a carência formativa pedagógica dos docentes universitários dos cursos de Direito, demonstrando a repetição de modelos marcados pela tradicionalidade do ensino jurídico focado no professor.

Ainda, no âmbito dessa discussão sobre a formação pedagógica no curso de Direito, Wild (2012), ao pesquisar com professores e alunos desse curso, constata, como docente e coordenadora de um curso de Direito, a necessidade formativa pedagógica continuada dos docentes. A sua experiência profissional de mais de dezesseis anos em interlocução com os professores, os alunos e o técnico-administrativo, levou-a a

compreender “anseios, expectativas, ideais, frustrações, satisfações, realizações”, bem como a percepção da falta de formação pedagógica dos docentes, que dificultava o processo de desenvolvimento de práticas pedagógicas para aplicação em sala de aula (WILD, 2012, p. 12).

Nessa ótica, é possível perceber, com o estudo de Wild (2012), a necessidade de formação pedagógica continuada para maximizar habilidades imprescindíveis aos docentes universitários, que atuam no curso de Direito. Logo, com base nas reflexões dessa autora, é possível afirmarmos que processos de formação pedagógica atendem e favorecem o aprimoramento de práticas pedagógicas propícias ao ensino e à aprendizagem dos alunos dos cursos de Direito.

A tese de Wild (2012) também indica a necessidade de os docentes construírem práticas pedagógicas mais participativas, capazes de incentivar os processos de ensino e aprendizagem e a capacidade crítica, reflexiva e cidadã dos alunos.

Nessa ótica, percebemos uma outra questão desafiadora no contexto da educação superior, a construção de práticas pedagógicas transformadoras, que, na nossa opinião, precisam ser enfrentadas, em diálogo com a Pedagogia e a Didática crítica, a partir de processos formativos que valorizem a ensinagem com pesquisa, como possibilidade emancipatória, conforme defende Pontes (2020).

Constatamos, nas opiniões relatadas pelos professores participantes da pesquisa de Wild (2012), que os processos de formação continuada favoreceram a quebra do engessamento formal e transmissivo do ensino do Direito, desencadeando um comportamento discente muito mais participativo.

Wild (2012) também aponta para o investimento no desenvolvimento do trabalho em equipe, como estratégia para propiciar troca de experiências, desenvolvimento de habilidades, ensino, aprendizagem, e cooperação na viabilização da construção de práticas inovadoras capazes de promover reflexão. Nesse sentido, o autor considera que a reflexão constante

[...] sobre as práticas educativas, certamente nos levará à adoção de mudanças na prática docente, fulcrada no processo de aprendizagem, superando a dicotomia ensino x aprendizagem, muitas vezes, aplicadas nos cursos de Direito em vista do modelo tradicional de ensino e das práticas educativas convencionais. (WILD, 2012, p. 58).

Para além desses aspectos, contemplamos nos registros dessa pesquisa que a formação continuada trouxe aos professores uma percepção de corresponsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, por meio da troca de experiências, debates e colaboração mútua entre alunos e professores. O envolvimento e o comprometimento dos estudantes deixaram de ser passivos, passando a integrarem ativamente o processo de construção do conhecimento (WILD, 2012).

Nesse mesmo cenário de discussão, Locohama (2012), em sua tese, direciona olhares às ações docentes, considerando sua repercussão aos discentes, contexto em que identificou problemas, no processo de ensino-aprendizagem, ocasionados pelo afastamento entre a teoria e a prática no ensino do Direito, o que evidenciou

necessidades didático-formativas com predominância do ensino tradicional.

locohama (2012), em nossa opinião, apresenta uma questão crucial ao defender que ser professor de Direito pressupõe conhecimentos da área específica de atuação. Entretanto, não dispensa conhecimento das implicações didático-pedagógicas do processo educativo. Conforme evidenciado pelo autor, como coordenador de curso de Direito, nas tensões diversas ocasionadas pela falta de formação pedagógica dos docentes, estes, mesmo diante das implicações, apresentavam resistência, ressalvadas exceções, com o argumento de que professores que não lecionam na área jurídica não teriam condições de darem formações a esse público.

Tal justificativa leva-nos a compreender que o falso entendimento de que o ensino jurídico envolve um processo educativo diferente, não se sustenta, pois as bases pedagógicas das ações docentes são inerentes a todos os campos de ensino e com repercussão no rendimento escolar, inclusive dos estudantes de Direito. Em síntese, a ação educativa, em qualquer área que seja, demanda conhecimentos didático-pedagógicos (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

De fato, grosso modo, esses estudos indicam que, com relação aos docentes, há uma ênfase por parte dos professores participantes de indispensabilidade ou de não reconhecimento de processos formativos pedagógicos para o desempenho da sua atividade docente.

Como discutimos nos capítulos anteriores, essa ocorrência contraria o que os estudos embasados pela Pedagogia sustentam, defendendo a necessidade de compreensão, de que exercer a docência pressupõe mobilizar saberes pedagógicos e que “[...] o ensinar e o aprender, supõe a internalização, a produção e a disseminação de saberes, é saber conduzir, mediar e, sobretudo, assegurar as condições de produção do conhecimento, juntamente com o seu alunado” (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 271), entendimento que assumimos durante a discussão do quadro teórico desta pesquisa.

No que se refere ao magistério jurídico, entendemos que o professor bacharel em Direito, além das necessidades formativas de ordem pedagógica, necessita se despir de toda formalidade e tradições da profissão jurídica, assumindo-se como docente universitário e contribuindo para a construção processos da formação crítico-reflexiva de seus estudantes (WILD, 2012).

Concordamos, com locoama (2012), que é necessário agregar à educação superior jurídica processos formativos que tematizem conhecimentos pedagógicos, pois

[...] ainda que a formação pedagógica, por si só, não garanta formação isenta de problemas, a passagem por essa formação é importante momento para agregar conhecimento apto a ser bem mais assimilado pela prática. Tal formação vai necessitar que o profissional se mantenha atualizado, ou pratique, sobre si, uma ação reflexiva, apto a ser alertado pelas necessárias reformulações de suas ações e de seu próprio conhecimento. Nenhuma formação garante absolutamente a qualidade profissional, mas a sua existência pode proporcionar informações que certamente que aquele que não se submeteu a seus estudos não o terá. Daí a diferença substancial entre aquele que recebeu uma formação pedagógica daquele que obteve por experiências de tentativas com erros e acertos: o olhar pode tender à desalienação muito mais dos que têm oportunidades de conhecer melhor o

seu objeto daquele que não as tem. (IOCOHAMA, 2012, p. 68).

Com relação a esse aspecto, Simões (2013) pesquisou as concepções da prática pedagógica no ensino superior em cursos de Direito, com 64 docentes, no estado do Amapá, haja vista a abertura de inúmeras faculdades e a considerável ampliação do quadro docente, o que indicou necessidades formativas didático-pedagógicas. Contudo, revelando somente um grupo minoritário com o interesse de se aprimorar para o exercício da atividade docente.

Ao considerarmos o estudo de Simões (2013), observamos o foco na discussão sobre o magistério superior em Direito e as concepções da prática pedagógica dos docentes bacharéis em Direito abarcando os seguintes eixos: formação profissional; concepções de ensino-aprendizagem; saberes docentes e relações interpessoais. Nesse sentido, o estudo constata as seguintes ocorrências: a ausência de formação para o magistério superior; o ensino tradicional com uma minoria de professores com postura mais inovadoras nos processos de ensino-aprendizagem; a valorização dos saberes experienciais e sinais de dialogicidade. Nesse sentido, Simões (2013), verifica o desequilíbrio e as tensões advindas da carência pedagógica dos docentes e aponta como

[...] vilões da docência em Direito: ausência de formação e de postura reflexiva quanto à sua prática pedagógica. A postura indiferente do professor de Direito quanto às questões pedagógicas coloca-o como um dos protagonistas da crise do ensino jurídico e revela uma insatisfação discente e institucional [...] (SIMÕES, 2013, p. 54).

Com base nessa pesquisa, a concepção tradicional é majoritária, mas, já se iniciam mudanças de concepções, os professores já percebem a necessidade de superar o tradicionalismo, muito embora estejam tendo dificuldades para quebrar os paradigmas enraizados, carentes de formação para a docência, “[...] diversificação metodológica, produção do conhecimento pela pesquisa e desenvolvimento da dimensão afetivo-emocional com os alunos” (SIMÕES, 2013, p. 144). Quanto ao relacionamento afetivo-emocional, o autor esclarece que o êxito da relação interpessoal entre docentes e discentes decorre do “diálogo, responsabilidade, parceria, respeito e flexibilidade”, pois desencadeiam boas estratégias de ensino e de aprendizagem (SIMÕES, 2013, p. 73).

Com relação ao processo de desenvolvimento profissional do docente do curso de Direito, Moura (2009), instigado a entender como se constitui o desenvolvimento da profissionalidade de um bacharel em direito e docente universitário do Instituto Camillo Filho, de Teresina-PI, pesquisou um grupo de professores com mais de cinco anos de atividade docente na área jurídica, objetivando investigar a trajetória profissional destes e identificou que a ausência desses conhecimentos em sua formação dificulta os processos de atividade docente.

Nesse estudo, Moura (2009) apresenta um olhar que vai além dos questionamentos sobre a formação para a atividade docente no curso de Direito, ele apresenta o desenvolvimento da profissionalidade do professor de Direito como um processo em exercício contínuo, ou seja, em sua visão é:

[...] um processo sempre em realização, o fato da formação inicial do

professor não fornecer aportes para a docência, como é o caso dos professores de Direito, deve ser compensado em outros momentos do caminho, quer seja através da formação continuada, quer seja por meio do exercício profissional docente, realizando uma formação na ação. (MOURA, 2009, p. 63).

Entendemos, como destacam Iocohama (2012) e Moura (2009), que a formação pedagógica é uma discussão necessária que atravessa a qualidade dos Cursos de Direito. Moura (2009), inclusive, chama-nos a atenção, quando aponta que há um processo solitário, por parte dos docentes, com a busca de investimentos formativos individuais, e que uma pequena parcela de professores vislumbra essa importância.

Nessa mesma direção, não é incomum, a educação jurídica brasileira, ser objeto de estudo e crítica, contexto em que bacharéis de Direito atuam no exercício da docência, geralmente advindos de um bacharelado dogmático e positivista.

Oliveira (2012) inicia seus estudos com questionamentos, que foram ao encontro de nossos questionamentos iniciais, como, por exemplo: “os professores de Direito encontram-se capacitados tecnicamente para desempenhar suas funções como profissionais da educação? Ou de outro modo: a falta de formação pedagógica interfere na qualidade do trabalho docente do profissional do Direito?” (OLIVEIRA, 2012, p. 14).

Denota-se que tais demandas disparam a discussão sobre o conhecimento técnico e os saberes pedagógicos para o exercício da docência, dada a práxis dos juristas de que sendo advogados, magistrados ou promotor de justiça, ou tendo outra carreira jurídica, já estão habilitados para exercerem a docência universitária.

O estudo de Oliveira (2012) pautou-se na investigação da configuração da ação docente no magistério superior desempenhada pelos profissionais do Direito, buscando identificar as concepções sobre a docência superior dos juristas e as práticas didático-pedagógicas empreendidas no exercício do magistério. Dialogou com 10 (dez) professores de uma instituição privada, que atuavam no curso de Direito, para uma investigação sobre o desenvolvimento do trabalho docente efetivado em sala de aula e as percepções profissionais sobre a compreensão do valor da formação pedagógica para o desenvolvimento das suas funções.

Esse estudo permite-nos asseverar que os professores pesquisados entendem a necessidade da busca por conhecimento pedagógico, por meio de formações continuadas para a formação e o desenvolvimento do exercício da atividade docente.

Com Batista (2017), ao estudar a prática docente de 06 (seis) professores do Curso de Bacharelado em Direito de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, de Teresina-PI, pesquisando possibilidades de desenvolvimento de uma prática reflexiva crítica, identificamos a defesa por uma formação continuada que viabilize a superação do modelo tradicional legalista e reprodutor do conhecimento.

Conforme Batista (2017), há a necessidade de os docentes universitários refletirem sobre as concepções das práticas pedagógicas praticadas no exercício da atividade, e fica evidente a constatação da imprescindibilidade da formação continuada para os docentes do curso de Direito. De fato, é preciso garantir oportunidades e momentos

institucionais para que esse professor reflita sobre a sua prática docente, sendo esse processo de reflexão:

essencial para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento profissional do professor de Direito, pois permite que este seja capaz de transformar sua prática e se constituir como sujeito autônomo que pode suscitar mudanças no contexto educacional. (BATISTA, 2017, p. 82).

Essa pesquisa evidencia a necessidade da ampliação de espaços de compartilhamento e reflexões críticas que possibilitem formações pedagógicas contínuas e que fomentem mudanças didático-pedagógicas no ensino do Direito, que rompam o tradicionalismo e valorizem o pensamento crítico-reflexivo. Dessa forma, percebemos, como o autor, que a educação jurídica precisa avançar rumo a uma nova configuração com espaços formativos necessários ao ensino nos cursos de Direito, com ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem aperfeiçoamento, reflexões e investigações.

Amorim, Damasceno e Matos (2019) apontam a importância do papel do professor do Curso de Direito, na dimensão do incentivo à pesquisa científica como instrumento pedagógico que contribui para a conexão entre professor e aluno, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, enfatizam os autores “[...] o professor tem um papel motivador dos alunos na trajetória investigativa, visto ser ele o elo entre o discente e a pesquisa” (AMORIM; DAMASCENO; MATOS, 2019, p. 95).

Percebemos, com base nas discussões de Amorim, Damasceno e Matos (2019), a importância da pesquisa como estratégia pedagógica que valoriza o processo de aquisição de conhecimento no desempenho da atividade docente e dos alunos nos cursos de Direito. Os autores também enfatizam que bons professores são bons pesquisadores, inclusive, do seu próprio conhecimento, e lançam mão de estratégias pedagógicas capazes de estimular habilidades “[...] para saber fazer o aluno aprender bem” (AMORIM; DAMASCENO; MATOS, 2019, p. 97). Por consequência, docentes reprodutivistas não são considerados bons professores.

De fato, o cenário educacional mudou e é imperiosa a necessidade de os professores mobilizarem conhecimentos pedagógicos, utilizando como ferramenta metodológica a pesquisa científica. Assim, de acordo Amorim, Damasceno e Matos (2019, p. 110), o bom professor “[...] precisa de conhecimentos técnicos e pedagógicos para conseguir excelentes resultados na sua missão de educar”. Além disso, ele deve “[...] despertar os alunos para a produção do saber, e a pesquisa pode ser uma excelente aliada nessa função” (AMORIM; DAMASCENO; MATOS, 2019, p. 110).

Nessa visão, a conexão entre professores e alunos através do estímulo à pesquisa viabiliza a construção e a assimilação do conhecimento que integra “o discente no contexto social em que vive e o entende de forma crítica” (AMORIM; DAMASCENO; MATOS, 2019, p. 100).

Assim, o docente de Direito ao recorrer à utilização da pesquisa junto aos alunos, em sala de aula, conforme acentuam os autores, deve se lembrar de que:

[...] não é tarefa fácil, mas é instigante. Remove estigmas e desmistifica conceitos pré-formulados de quem busca seu desenvolvimento do saber. Ela deve estar presente em toda trajetória educacional, pois é por meio dela que

se pode delinear um caminho para a emancipação. A educação deve ter por base incentivar a criatividade do aprendiz, torná-lo mestre, nunca discípulo. (AMORIM; DAMASCENO; MATOS, 2019, p. 102).

Nesta seção, percebemos que os estudos com os quais dialogamos, de um modo geral, apresentam como principal questionamento a necessidade de: ações formativas voltadas para o docente de ensino superior; apoio didático; utilização de práticas educativas inovadoras; políticas públicas de investimento e ações institucionais na formação do professor, que atua na educação superior; superação de modelos predominantemente tradicionais e focados na figura do professor e a ensinagem com pesquisa, como possibilidade para a atuação docente no ensino jurídico.

Nesse sentido, compreendemos que as análises abordadas nas produções, aqui discutidas, apresentam aspectos e sínteses, que contribuem para o aprofundamento do debate sobre o ensino do Direito, evidenciando temas que retratam a importância de dialogarmos sobre a docência nesse curso e as questões pedagógicas, que estão imbricadas nesse cenário.

Na seção seguinte, continuaremos a dialogar com as contribuições e as fontes selecionadas no formato de Dissertações, Teses e Artigos que relacionam discussões sobre as concepções de estudantes sobre a docência nos cursos de Direito.

### 3.2 O DEBATE NA LITERATURA ACADÊMICA COM RELAÇÃO ÀS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A DOCÊNCIA NA ÁREA DE DIREITO

Nesta seção, dialogaremos com estudos que tematizam sobre as concepções de estudantes com relação à atividade docente na área de Direito. Com essa perspectiva, identificamos nos Bancos de Dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e Portal Periódico (CAPES): 3 (três) dissertações e 2 (dois) artigos que seguem dispostos no Quadro 3, descrito a seguir:

**Quadro 3** – Dissertações, Teses e Artigos selecionados para os debates e diálogos sobre a concepção de estudantes com relação à docência nos cursos de Direito (2003-2019)

Autor	Título
MARIOS, 2013	A visão de concluintes do curso de Direito sobre o seu processo de formação: Dilemas, Desafios e expectativas
CABRAL, 2006	O trabalho docente no curso de Direito: A visão dos alunos e o processo de ensino e aprendizagem
POSSOBON, 2015	A percepção do aluno no curso de direito em relação ao bom professor
RIBEIRO; RAUSCH, 2018	Os saberes mobilizados pelo bom professor na visão de alunos concluintes do curso de direito
AMORIM; DAMASCENO; MATOS, 2019	Pesquisa científica. Qual o papel do professor de direito no perfil investigativo do discente?

Fonte: Síntese - Quadro 3 - Elaborado pela autora (2023).

Identificamos que há um número restrito de pesquisas, que enfocam concepções dos discentes sobre a docência nos cursos de Direito. Nesse sentido, a produção localizada sobre o assunto, consultada nos bancos de teses e dissertações e de periódicos, durante os anos 2021 e 2022, foi selecionada para compor o *corpus* de

análise desta pesquisa.

A pesquisa de Cabral (2006) chamou-nos a atenção porque alerta e retrata o grande número de faculdades e a conseqüente contratação de docentes universitários para atuarem em cursos de Direito, sem formação pedagógica para o exercício do magistério superior, o que pode ser identificado nos relatos dos alunos participantes de seu estudo. Eles relatam que as práticas metodológicas utilizadas nas aulas ainda são reprodutivas e tradicionalmente expositivas, "caracterizando o ensino jurídico como reprodução de falas tradicionais" (CABRAL, 2006, p. 125).

Cabral (2006) provoca-nos a refletir que, em se tratando do ensino jurídico nos cursos de Direito, há uma urgência em se romper modelos estabelecidos, nos quais quem ensina é uma autoridade jurídica e não um professor.

Os alunos exteriorizam na pesquisa o desejo de: um melhor aproveitamento do tempo em sala de aula; menos repetição de conteúdos; conexões pedagógicas que acompanhem a contemporaneidade, um trabalho com dialogicidade, crítica e reflexão, propiciando um ambiente que viabilize o ensino-aprendizagem (CABRAL, 2006).

Embora a pesquisa apresente uma multiplicidade de respostas dos estudantes, inclusive em virtude do turno e das condições socioeconômicas, evidenciou-se, segundo Cabral (2006): a percepção dos estudantes, como tendo boas práticas em sala de aula; professores que "têm prazer em ensinar e levam o aluno a ter mais gosto pelos estudos e pela aula". Ainda, nessa perspectiva, os participantes consideram como bons professores os mais exigentes e os que refletem em suas práticas, dando oportunidades às observações dos alunos (CABRAL, 2006, p.18).

Nesse sentido, Cabral (2006) detecta que as melhores práticas docentes são apresentadas pelos estudantes com as seguintes características: prazer em exercer o ofício, favorecendo o estímulo da participação dos alunos com aulas mais atraentes e inovadoras; aulas que induzem a crítica, curiosidade e à pesquisa.

Conforme situa Cabral (2006), tais qualidades são apresentadas nos docentes que mobilizam conhecimentos específicos e pedagógicos, comprometidos em desenvolver a capacidade de interpretar e delinear didática e metodologicamente o encaminhamento do aluno à pesquisa e à produção do conhecimento.

O autor enfatiza, em sua pesquisa, a necessidade de continuarmos o diálogo acerca de temas, que tratam da visão dos estudantes universitários sobre o magistério superior, ressaltando que o caminho escolhido pelos docentes universitários:

caracterizou-se, ele mesmo, por uma série de continuidades e rupturas, despertando novos questionamentos sobre o estudo da docência universitária. Isso faz com que nosso trabalho suscite, realmente, novas reflexões a respeito da vivência do estudante universitário, portanto manter-se aberto, sem fechamentos conclusos. (CABRAL, 2006, p. 126).

As experiências e vivências dos alunos universitários precisam ser levadas em consideração pelo professor mediador em suas ponderações, para repensar estratégias pedagógicas que contribuam no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, continuamos essa análise, recorrendo à produção de Ribeiro e Rausch

(2018), no artigo “Os saberes mobilizados pelo bom professor na visão de alunos concluintes do curso de Direito”, em que realizaram uma pesquisa com um grupo de 73 (setenta e três) alunos concluintes do curso de Direito da Universidade Regional de Blumenau – FURB, e avaliaram a percepção discente acerca do bom professor para o Curso de Direito. A conclusão do estudo de Ribeiro e Rausch (2018) apontou que, na visão dos alunos, os bons professores precisam ter conhecimentos educacionais, pedagógicos, científicos, disciplinares e estratégias de aprendizagem, curriculares e experienciais.

Na perspectiva dos estudantes participantes da pesquisa de Ribeiro e Rausch (2018), o bom professor é reconhecido como: aquele que sabe ensinar, que tem um relacionamento afetivo com a turma, sendo bem avaliada e imprescindível essa dimensão atitudinal, atributo para a preparação do andamento dos processos de construção do conhecimento e da aprendizagem. Logo, o relacionamento empático com o aluno motiva sobremaneira o seu comportamento participativo ou não (RIBEIRO; RAUSCH, 2018).

Nesse contexto, observamos a importância do relacionamento afetivo no processo de ensino-aprendizagem, destacando que:

[...] a dimensão afetiva e emocional como característica do bom professor...possibilita inferir que um dos requisitos do professor ter sido lembrado foi por conta de sua simpatia, camaradagem, empatia, bom humor, respeito, amizade, carisma, solidariedade e compreensão, o que favorece um maior envolvimento dos alunos com a disciplina e com os conteúdos trabalhados em aula. (RIBEIRO; RAUSCH, 2018, p. 133).

Entendemos, com os autores, que a experiência de aprendizagem desenvolve a relação afetivo-emocional, contribuindo para a formação de sujeitos com autonomia, com espírito crítico, com ética e responsabilidade. Assim,

[...] a dimensão emocional é fundamental para o desenvolvimento de todo sujeito, pois a afetividade contribui para o desenvolvimento do ser humano e não se resume só a manifestações de carinho físico, mas principalmente em uma preparação de natureza cognitiva para os tempos atuais (RIBEIRO; RAUSCH, 2018, p. 133).

Nesse aspecto, entendemos que o relacionamento interpessoal entre professor e aluno viabiliza o desenvolvimento de habilidades de percepção afetivo-emocional, que fomentam o preparo e a revisão de estratégias pedagógicas, que mobilizam a participação do discente. No processo educativo, não existe espaço para afastamento das relações de interação humana, de ordem intelectual e afetiva, elas se coadunam.

Nesse cenário, os saberes pedagógicos se constroem por meio da articulação entre teoria e prática, conectando os saberes científicos com a prática cotidiana da sala de aula.

A pesquisa de Ribeiro e Rausch (2018) também ressalta que os alunos reconhecem o saber pedagógico na prática dos professores, no seu comprometimento, no ensino e na aprendizagem, na forma como estruturam e apresentam os conteúdos, com didática que facilite a interação e o entendimento. Nessa direção, o bom docente

[...] deve equilibrar o conhecimento com o modo de ensinar, ou seja, deve encontrar mecanismos para tornar o saber científico compreensível para o aluno, de modo a agrupar e coordenar as atividades de aprendizagem, com diferentes estratégias, explanações, questionamentos e discussões. (RIBEIRO; RAUSCH, 2018, p. 125).

Nessa ótica, percebemos que as relações interpessoais entre professor e aluno fomentam um pano de fundo para a utilização de estratégias metodológicas e pedagógicas, que considerem as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Ainda, quanto à concepção de alunos sobre o bom professor e sua prática, a pesquisa de mestrado de Possobon (2015) aponta que os estudantes participantes do curso de Direito concebem o bom professor como aquele: que sabe articular a teoria com a vivência dos alunos; que interdisciplinarmente incentiva a criticidade e a autonomia; que possui conhecimento pedagógico, formação acadêmica, dinamicidade, mantém um bom relacionamento com a turma não só no ambiente escolar e tem prazer no exercício da profissão. Afinal, como bem diz Possobon,

[...] o exercício de constituir-se professor influencia e culmina na forma de abordar cotidianamente os conteúdos em sala de aula, bem como de que maneira se dará a transposição didática entre o conteúdo e a forma de desenvolvê-lo. Assim, é imprescindível verificar como o aluno vê o ato de ensinar e que tipos de atividades ele entende que o bom professor deve desenvolver relacionando-as ao ensino propriamente dito e ao manejar dos conteúdos programáticos no espaço educacional. (POSSOBON, 2015, p. 100).

De modo geral, parece-nos que os alunos participantes dos estudos de Ribeiro e Rausch (2018) e de Possobon (2015) entendem que o bom professor ancora a sua docência em processos, nos quais os alunos não são colocados passivamente, na posição de reprodutores, mas constroem e mobilizam conhecimentos junto com os docentes na aula. De fato, essa posição de passividade, em nossa compreensão, não contribui para o processo educativo, pelo contrário, é desastrosa, uma vez que, a participação ativa é que viabiliza a relação de ensino-aprendizagem.

Desse modo, entendemos que é na mobilização desses saberes diversos e complexos, na construção e na partilha, que se percebe o bom professor, que, nessa lógica, deve estar preparado, qualificado, atualizado e com participação efetiva nos processos de formação pedagógica e didática.

Como sintetizam Ribeiro e Rausch (2018), na diversidade do processo educativo é imprescindível que o aluno se sinta como parte envolvida no processo de aprendizagem. Essa implicação decorre da efetiva parceria entre professor e aluno na construção do conhecimento.

Nessa direção, essas investigações, assim como o artigo de Amorim, Damasceno e Matos (2019), também dedicado à pesquisa com discentes, enfatizam a necessidade de articulação da pesquisa para contribuir no processo de ensino-aprendizagem, reconhecem a necessidade dos docentes, que atuam no curso de Direito, assumirem o diálogo crítico na sala de aula.

Na percepção dos discentes, dessas pesquisas o estudo do Direito não pode estar

restrito às aulas expositivas, devendo buscar ferramentas didáticas e mobilizadoras para um ensino de melhor qualidade nos cursos de Direito.

Mariosa (2003) chama-nos a atenção, apresentando dilemas, desafios e expectativas do corpo discente noturno de uma Faculdade do sul de Minas, que, em sua maioria, trabalham o dia todo e, na expectativa de melhorarem as condições de vida, têm, no curso de Direito, uma perspectiva de profissão melhor na área jurídica.

Dessa forma, percebemos, com a autora, que a formação pedagógica é fundamental para proporcionar condições que viabilizem a participação e a interação do aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem (MARIOSA, 2003).

De modo geral, os alunos vêm observando mudanças positivas no curso de Direito, as distâncias entre professor e aluno começam a mudar. Os docentes estão mais acessíveis e facilitam o diálogo, mobilizando uma didática crítica, que desperta o interesse dos alunos, implicando diretamente no processo de ensino-aprendizagem (MARIOSA, 2003).

A partir dessas considerações apresentadas pelos estudantes, observamos que práticas obsoletas, expositivas e desestimuladoras não despertam a participação, inclusive esse público menciona a necessidade de possuir um certo conhecimento de didática e metodologia, o que reforça a importância de uma base didático-pedagógica, que estimule a crítica reflexiva e participativa com vistas à apropriação do conhecimento (MARIOSA, 2003).

Outro fator percebido por Mariosa (2003) diz respeito às escolhas didáticas utilizadas pelos professores mais antigos e os mais novos. Numa faixa etária de 30 a 85 anos, os alunos apontam que os docentes mais novos utilizam metodologias mais atuais que os estimulam à participação.

Sobre essas questões, também identificamos a necessidade de a experiência docente ser sempre alvo de processos de atualização formativa, pois a experiência “no Direito é muito importante, a práxis é fundamental na formação do operador do Direito”. Assim, a atualização contínua do docente é essencial para aprimorar as decisões didáticas e pedagógicas, contribuindo significativamente no processo de ensino-aprendizagem (MARIOSA, 2003, p. 63).

Consideramos, de maneira geral, que os resultados das pesquisas analisadas, apontam como boas práticas, atribuídas pelos alunos aos professores, àquelas desempenhadas com prazer na profissão e com estímulo ao diálogo crítico e à participação na construção do conhecimento. Também percebemos que o domínio do conteúdo integrado aos conhecimentos didático-pedagógicos, na articulação da teoria e da prática, são fundamentais para uma boa prática, na visão dos alunos.

Com essas reflexões, identificamos algumas defesas realçadas nos estudos analisados, que se aproximam de nossas argumentações, quais sejam: a imprescindibilidade de processos formativos docentes do curso de Direito, firmando-se em bases sólidas da Pedagogia e da Didática, com vistas ao desenvolvimento de uma práxis educativa, que valorize a construção do conhecimento no diálogo com os estudantes, sob a mediação dos professores, no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

## **CAPÍTULO 4 – CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO CURSO DE DIREITO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL**

Neste capítulo, analisamos as percepções dos estudantes finalistas do curso de Direito, na Universidade Federal do Estado do Espírito Santo, campus Goiabeiras, relativas ao docente que é reconhecido como bom professor na sua ação docente, situando as suas características, os cenários e as demandas pedagógicas.

### **4.1 INSTITUIÇÃO PESQUISADA**

A instituição pesquisada, Universidade<sup>1</sup>, foi fundada em 5 de maio de 1954, pela Lei Estadual nº 806, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), como uma instituição de ensino autárquica com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, com atuação estratégica e indissociável nas áreas de ensino, pesquisa e extensão (PDI-UFES, 2021)<sup>2</sup>. A instituição tem como missão “[...] garantir a formação humana, acadêmica e profissional com excelência, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, com a produção de avanços científicos, tecnológicos, educacionais, culturais, sociais e de inovação” (PDI-UFES, 2021, p. 22).

De acordo com o Projeto Político Institucional da UFES, as Faculdade de Direito, Escola de Educação Física, Faculdade de Odontologia, Escola Politécnica, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Escola de Belas-Artes, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Medicina foram as instâncias educacionais que compuseram inicialmente a Universidade do Espírito Santo (UFES, 2021).

### **4.2 DO CURSO DE DIREITO NA UNIVERSIDADE**

O curso de Direito surgiu, em 1930, com um grupo de estudantes capixabas, que se reuniu com o objetivo de fundar um Curso Jurídico no Estado do Espírito Santo. Em 4 de outubro de 1930, foi criada a Faculdade de Direito do Estado, sendo implementada em 12 de junho de 1931 (Projeto Pedagógico do Curso - Bacharel em Direito, (PPC/2009). Na sequência, por meio do Decreto n.º 6.401, de 16 de junho de 1935, o Governo Estadual passou a assumir definitivamente a manutenção da Faculdade. Em 1936, a primeira turma colou grau sob a égide do documento de reconhecimento: Decreto n.º 566/35.

Em 1950, a Faculdade de Direito passou a integrar o sistema federal de ensino e, em 1961, foi incorporada à UFES. Em 1968, com o advento da reforma universitária, ocorreu a fusão com a Faculdade de Ciências Econômicas para dar origem ao Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – CCJE.

Como um dos princípios do Curso de Direito, foi estabelecida a formação de Bacharéis

---

1 Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, sediada no Bairro Goiabeiras, em Vitória, município do Estado do Espírito Santo, possuindo mais 3 (três) campi, além do de Goiabeiras, são estes: o de Maruípe, o de Alegre e o de São Mateus.

2 Dados extraídos do PDI-UFES, no Portal da UFES. Disponível em: <https://pdi.ufes.br/>. Acesso em: 8 out. 2020.

em Direito, comprometidos a utilizarem os conhecimentos adquiridos na formação, para promoção de mudanças na sociedade no exercício de cargos, como: advocacia, em que os Bacharéis em Direito necessitam ser aprovados no exame da Ordem dos Advogados do Brasil- OAB para exercerem sua profissão, Consultoria aos Movimentos Sociais, Organizações não Governamentais, Pequenas e Micro Empresas, Magistratura, Procuradorias Municipais, Ministério Público e Órgãos de Prefeitura (PPC/2009).

O curso de Direito está vinculado ao Centro de Ensino de Ciências Jurídicas e Econômicas – CCJE, assim como o Colegiado deste Curso, ambos localizados no Campus de Goiabeiras, em Vitória, Espírito Santo. Esse Centro de Ensino é composto pelos departamentos de Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Gemologia e Serviço Social, oferecendo os cursos de Administração Diurno, Administração Noturno, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis Vespertino, Ciências Contábeis Noturno, Ciências Econômicas, Direito, Gemologia, Serviço Social (SITE INSTITUCIONAL, Ufes, 2021). A modalidade do curso de Direito é presencial e integral, oferecendo 55 (cinquenta e cinco) vagas, com duração mínima de 10 (dez) períodos (SITE INSTITUCIONAL, UFES, CCJE, 2023).

O corpo de professores do curso de Direito é formado por 39 (trinta e nove) professores, dos quais 33 (trinta e três) são efetivos, sendo 9 (nove) com dedicação exclusiva, 1 (um) substituto e 5 (cinco) voluntários. A carga horária varia de 10 (dez) a 40 (quarenta) horas (SITE INSTITUCIONAL, UFES, CCJE, 2023).

Nesse cenário institucional, dialogamos com os estudantes do curso de Graduação em Direito, tendo como participantes os alunos finalistas. De acordo com a Resolução n.º 58/2008 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/Ufes, aluno finalista é aquele cuja diferença existente entre a carga horária mínima exigida para graduação no seu curso e a carga horária por ele cursada seja igual ou inferior à carga horária máxima de matrícula permitida por semestre letivo.

### 4.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Com essa delimitação, após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, iniciamos nossas atividades de campo, solicitando ao coordenador do Curso de Direito – CCJE o envio do link <https://forms.gle/FHaRjwjiqG19yzQ1A>, “Questionário Online” e “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” aos estudantes finalistas. Por conseguinte, iniciamos a coleta das informações, análise de conteúdo, explorando os materiais e interpretações dos dados à luz dos referenciais teóricos assumidos nesta pesquisa.

Buscamos nesse percurso responder a seguinte questão: Quais as compreensões dos estudantes com relação ao bom professor e sua ação docente na área do Direito?

Organizamos e interpretamos os dados da pesquisa de campo, considerando os procedimentos da análise de conteúdo, pois, conforme Bardin (1977), esse procedimento é um conjunto de técnicas de estudo das comunicações e é utilizado para examinar e observar o material qualitativo, buscando sua compreensão. Logo, a categorização “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um

conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). Desse modo, ao considerarmos a leitura apurada e os agrupamentos dos depoimentos registrados no questionário on-line, foi possível elaborar categorias e, em seguida, analisá-las com base nos estudos e nos referenciais teóricos.

#### 4.4 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com relação aos participantes, é válido ressaltar que o público de estudantes finalistas do curso de Direito, da instituição participante, constitui o número de 49 (quarenta e nove) discentes. Com a colaboração da Coordenação de Curso, da universidade participante, foi possível enviar dois e-mails com o convite para esse público participar desta pesquisa. Após a utilização desse procedimento e a abordagem presencial da pesquisadora aos estudantes, 13 (treze) alunos do 10º período aceitaram o convite para colaborar com este estudo.

Diante disso, no período de abril a maio de 2023, apresentamos um questionário aos respondentes com 5 (cinco) perguntas, que tematizam questões sobre as boas ações docentes e suas características. O questionário foi constituído de 4 (quatro) questões abertas e (2) duas fechadas para caracterização dos alunos e professores. Nominamos os participantes da pesquisa, como Estudantes Participantes (EP1, EP2...sucessivamente) até o último participante EP13, para preservarmos a identidade e privacidade. Salientamos ainda que os professores, citados na pesquisa, serão identificados como Bom Professor, ou seja, BP1...sucessivamente.

Verificamos que o percentual de respondentes do gênero feminino foi maior, com 8 (oito) participantes, e a média de idade compreende 23 (vinte e três) anos e 24 (vinte e quatro) anos.

Na seção seguinte, desenvolvemos a análise e discussão considerando as respostas do questionário realizado pelos 13 (treze) participantes da pesquisa, à luz das concepções e dos conceitos fundantes do referencial teórico assumido no percurso desta pesquisa.

#### 4.5 SOBRE AS CATEGORIAS TEMÁTICAS E A DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a construção desta seção, sistematizamos as categorias que emergiram dos dados de campo, a partir da exploração e da organização das respostas do questionário, conforme procedimentos sugeridos por Bardin (1977). Apresentamos e interpretamos os dados com base no quadro teórico estudado nesta pesquisa, tendo em vista o problema e os objetivos aqui relacionados.

Diante desses procedimentos, elaboramos 2 (duas) categorias que sintetizam os principais eixos constitutivos da organização e da discussão dos dados, conforme categorias descritas a seguir:

- a) Concepções dos Discentes sobre o bom professor;
- b) Possibilidades pedagógicas identificadas com base no diálogo com estudantes sobre a atividade docente de seus bons professores.

#### 4.5.1 CONCEPÇÕES DOS DISCENTES SOBRE O BOM PROFESSOR

Conforme as manifestações dos respondentes, com relação aos seus bons professores, identificamos: aspectos relacionados à comunicação do docente com os seus discentes; aspectos didáticos e pedagógicos (entre eles: a concepção de ensino, avaliação, a organização da aula, o aprofundamento do conteúdo em sala de aula) e aspectos afetivos. Nessa direção, os respondentes expressam com suas palavras as concepções apresentadas no quadro 4, a seguir.

**Quadro 4** – Concepções dos discentes sobre o bom professor

Estudante Participante	Registros
EP1	“O BP1, é muito dedicado aos alunos e oferece métodos de ensino para além da sala de aula. A pesquisa e a extensão são um exemplo, sobretudo para alunos que se interessam sobre direito internacional. Também gosto que ela traz elementos da prática e organiza eventos com convidados!”.
EP2	“Na minha opinião, boa prática docente é aquela que consegue prender a atenção do aluno por toda aula e organizar seu pensamento seguindo uma sequência lógica”.
EP3	“Organizado e boa oratória”.
EP4	“ O BP2, a aula é expositiva com apresentação de temas práticos da matéria”.
EP5	“O BP3, um professor muito preocupado com o aprendizado dos estudantes, que realmente se importava com a nossa retenção sobre os conteúdos”.
EP6	“Possui didática, clareza nas ideias, passa o conteúdo de forma objetiva, apresenta as principais questões controversas de forma também objetiva, abre espaço para tirar dúvidas durante a aula e faz um quadro bom. Foi escolhido porque é um professor que vai na contramão dos demais, que divagam mais, falam de assuntos aleatórios e não possuem clareza nas ideias”.
EP7	“Bons professores que tivemos tem como qualidade o interesse em passar para turma o que sabe, se interessar se a turma está aprendendo e ter uma boa relação com os alunos”.
EP8	“O BP4, muito metódico e dá aula de forma muito clara e coesa”.
EP9	“Professor preocupado com o bem estar dos alunos, aberto ao diálogo e além disso busca lecionar a matéria de forma simples, utilizando termos jurídicos, mas utiliza equivalentes para explicar. Ademais, se preocupa em saber se os alunos entenderam a matéria e não apenas aplicar avaliação e esperar as notas. Um bom professor é aquele que utiliza os mecanismos disponíveis como quadro, power point e também explica a matéria e não deixa a cargo apenas dos alunos entender e lecionar a aula”.
EP10	“BP5, é um professor com uma didática sem igual. Consegue ministrar o conteúdo de forma excelente e conseguiu driblar as dificuldades com muita facilidade. Me senti desafiado e envolvido no conteúdo ministrado” .
EP11	“BP6, para além de profundidade de conteúdo, o professor tem boa didática, expõe bem suas ideias e oferece suporte aos alunos”.
EP12	“A boa prática do docente envolve a especialização no tema da disciplina, a disponibilidade para dúvidas e apoio complementar, um cronograma sistematizado/organizado e planejamento de aula”.
EP13	“BP7, foi um professor muito atencioso, sempre quis saber a nossa opinião antes de estabelecer qualquer coisa. Sempre que tínhamos alguma demanda, ele nos escutava e fazia o que fosse possível para nos ajudar”.

Fonte: Síntese - Quadro 4 - Elaborado pela autora (2023).

Nesse sentido, destacamos as considerações do participante EP12, para ele:

“A boa prática do docente envolve a especialização no tema da disciplina, a disponibilidade para dúvidas e apoio complementar, um cronograma sistematizado/organizado e planejamento de aula”.

Percebemos que a concepção do EP12 engloba uma multiplicidade de saberes para o desenvolvimento do magistério superior. Ao tratar da “[...] especialização no tema da disciplina[...]”, observamos que esta menção se aproxima de aspectos indicados por alunos participantes da pesquisa desenvolvida por Cunha (1996), na qual a autora, no diálogo com os estudantes participantes, busca analisar a própria representação do “bom professor”, tomando como pano de fundo “a formação do professor e sua prática em serviço” e destaca que as concepções discentes sobre os bons professores englobam “[...] aspectos que se entrelaçam e certamente se inter-relacionam [...] com as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidade para organizar suas aulas, além de manter relações positivas” (CUNHA, 1996, p. 42-62).

O EP12 também nos remete à percepção de que bons professores apresentam o conhecimento especializado de sua área de atuação, as “[...] condições básicas de conhecimento de sua matéria [...]” atinente ao domínio aprofundado da disciplina, que envolve investimentos nos campos específicos do conteúdo da disciplina, nas dimensões pessoal e profissional, que deverão estar conectadas com os conhecimentos da educação necessários ao desenvolvimento da profissão (CUNHA, 2018; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Nessa perspectiva, em 1996, Cunha já havia evidenciado em sua pesquisa que, na perspectiva dos estudantes, “bom professor é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria[...]” (CUNHA, 1996, p. 63).

Nesse sentido, considerando o relato do EP11, observamos que embora os conteúdos e a devida especialização não devam ser negligenciados, também é relevante considerar outros aspectos:

“BP6, para além de profundidade de conteúdo, o professor tem boa didática, expõe bem suas ideias e oferece suporte aos alunos”.

A fala desse participante registra que “para além de profundidade de conteúdo[...], deve-se ultrapassar a fronteira do conhecimento específico, realçando a sintonia com a compreensão de Pimenta e Anastasiou (2014), quanto à necessidade de articulação entre o conhecimento específico da disciplina, com os “[...] vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Logo, sem o entrelaçamento dessas bases, o processo educativo não se sustenta de forma eficiente, no propósito de uma aprendizagem significativa e emancipatória (VEIGA, 1995). A Pedagogia é elo imprescindível entre os conhecimentos inerentes ao exercício da docência universitária (MELO, 2018).

Ao enunciar “para além do conteúdo [...]”, o participante EP11 reforça o entendimento associado à conexão dos conhecimentos “específicos, didáticos pedagógicos e relacionais” (CUNHA, 1996). Posto isto, observamos que os participantes EP11 e EP12 demonstraram uma percepção em comum, bons professores articulam conhecimentos específicos, didáticos pedagógicos e relacionais (CUNHA, 1996, p. 69).

A menção relativa à boa didática, parte dos “saberes” apresentados pelo EP11 como característica do bom professor. Para nós, à luz das discussões críticas sobre o tema, não deveria ser uma Didática instrumental, mas sim uma Didática crítica, pois é por meio desta que as ações desenvolvidas em sala de aula favorecem a articulação da teoria da educação com a teoria do ensino, posta como “didática” pelo EP11, com a cientificidade dos conhecimentos específicos da área. Dessa conexão, compreendemos que a “boa didática” é a que colabora para a formação crítica e para a emancipação dos sujeitos envolvidos no ensinar e aprender (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Ao analisar as manifestações dos participantes EP1, EP2, EP3, EP4, EP6, EP8, EP9, EP10, EP11, EP12, observamos que as características mais valorizadas pelos alunos, para a concepção de bons professores dizem respeito à imprescindibilidade da Didática, tais como:

- “O BP1, [...] oferece métodos de ensino para além da sala de aula [...]” EP1.
- “Na minha opinião, boa prática docente é aquela que consegue prender a atenção do aluno por toda aula e organizar seu pensamento seguindo uma sequência lógica” EP2.
- “Organizado e boa oratória” EP3.
- “ O BP2, a aula é expositiva com apresentação de temas práticos da matéria” EP4.
- “Possui didática, clareza nas ideias, passa o conteúdo de forma objetiva, apresenta as principais questões controversas de forma também objetiva[...]” EP6.
- “O BP4, muito metódico e dá aula de forma muito clara e coesa”EP8.
- “[...] Um bom professor é aquele que utiliza os mecanismos disponíveis como quadro, power point e também explica a matéria e não deixa a cargo apenas dos alunos entender e lecionar a aula” EP9.
- “BP5, é um professor com uma didática sem igual. Consegue ministrar o conteúdo de forma excelente e conseguiu driblar as dificuldades com muita facilidade. Me senti desafiado e envolvido no conteúdo ministrado” EP10.
- “BP6, para além de profundidade de conteúdo, o professor tem boa didática, expõe bem suas ideias e oferece suporte aos alunos” EP11.
- “[...] um cronograma sistematizado/organizado e planejamento de aula” EP12.

Denota-se que os respondentes, de uma forma quase unânime, entendem a Didática como uma ferramenta técnico-instrumental, de caráter metodológico para o ensino. Apesar de não possuírem conhecimentos na área de Didática em sua formação acadêmica, os participantes identificam a relação existente entre a Didática e a elaboração de aulas que promovam processos que estabelecem melhor compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Em outros termos, condições de “[...] habilidade para organizar suas aulas (CUNHA, 1996, p. 69). As manifestações demonstram que conhecimentos educacionais e pedagógicos para desenvolvimento da prática educacional são essenciais. Contudo, é preciso ponderar nessa discussão que a Didática crítica não é sinônimo de ferramentas ou recursos metodológicos, o tema da metodologia é estudado por essa área de conhecimento, mas não é um sinônimo deste campo. Como definem Pimenta *et al.* (2013), Didática é:

[...] acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável mediante as circunstâncias e os momentos; entre as atuais formas de relação com o saber

e as novas formas possíveis de reconstruí-las. Quando falamos de ensino, objeto de estudo da didática, preocupamo-nos em situar essa atividade na escola. Consideramos a escola o "ninho" fecundador das práticas docentes. (PIMENTA *et al.*, 2013, p. 52).

A Didática contribui diretamente para a constituição da docência como um “[...] fenômeno complexo e em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais, e o ensinar como prática social [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 204). Nesse sentido, a Pedagogia e a Didática proporcionam a realização do exercício de uma atividade docente crítica e reflexiva, em que a prática é entendida na conexão com a teoria, de modo a proporcionar o encadeamento dos conteúdos científicos com os didáticos (AROEIRA, 2018). Dessa forma, a Didática em sua interface com a Pedagogia contribui para a definição de intencionalidade e coerência nas aulas, dois aspectos que foram lembrados, de modo geral, nas falas dos participantes EP6 e EP8.

Na visão dos alunos, a Didática e as metodologias de ensino referem-se à escolha de estratégias de ensino, o que, na perspectiva pedagógica, vai muito além, porque a Didática na docência universitária colabora para a ação de aprender e ensinar viabilizando o processo de ensinagem através do método dialético (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Logo, evidencia-se a relevância dos professores do curso de Direito, refletirem sobre a prática docente com base nos referenciais pedagógicos e didáticos (BATISTA, 2017).

Nesse contexto, é importante ressaltarmos que é a Didática que possibilita análise crítica e novas construções voltadas para um espaço de reflexão e diálogo, pois “o ensino não se resolve com um único olhar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 49), exige criticidade alinhada com a dialética reflexiva para resolução das problematizações (MELLO, 2003). O ensinar com didática reflexiva envolve “ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza” caso contrário reduzimos “[...] a uma transferência de conhecimentos [...]” (FREIRE, 1987, p. 18).

Ademais, cabe reiterar que a Didática colabora para o papel do diálogo entre docente e discente, numa formação humanista. Como bem é destacado por Freire, uma vez que o diálogo é um estímulo à criticidade dos alunos, proporciona condições de refletirem sobre as problematizações, levando à construção do conhecimento por meio de um ensino que humaniza (FREIRE, 2016).

A necessidade dessa relação horizontal no processo de ensino-aprendizagem se sobressai nas vozes dos participantes da pesquisa, quando retratam que bons professores abrem espaço para diálogos formativos:

“Foi um professor muito atencioso, sempre quis saber a nossa opinião antes de estabelecer qualquer coisa. Sempre que tínhamos alguma demanda, ele nos escutava e fazia o que fosse possível para nos ajudar” EP13.

“Professor preocupado com o bem estar dos alunos, aberto ao diálogo e além disso busca lecionar a matéria de forma simples, utilizando termos jurídicos, mas utiliza equivalentes para explicar. Ademais, se preocupa em saber se os alunos entenderam [...]” EP9.

O espaço para diálogo contribui para o ensino com caráter de reflexão crítica, que instiga a participação dos alunos numa aprendizagem engajada com a

problematização, que visa à emancipação e à construção de novos conhecimentos, que possibilitem transformações no contexto social (FREIRE, 1996). Esse espaço dialógico faz refletir e repensar ações numa perspectiva de compreensão.

Com essa característica, a sala de aula é um espaço que propicia relação dialógica, reflexiva e crítica entre professores e alunos. Nessa relação estabelecida, as manifestações sociais e educacionais são construídas e transformadas em conhecimentos. Nessa perspectiva de transformação, Freire (2016) enuncia que os homens:

[...] através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história [...] são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação (FREIRE, 2016, p. 114).

Esse contexto de formação humanizada pode gerar “[...] relações positivas”, identificadas por Cunha (1996, p. 69), como o inter-relacionamento entre docentes e discentes, aspectos necessários e favoráveis à docência. Em nossa pesquisa, os relatos apresentados, nas falas dos estudantes EP1, EP7, EP9, EP11 e EP13, também destacam esses aspectos como pontos favoráveis à docência universitária:

“O BP1, é muito dedicado aos alunos” EP1.

“[...] ter uma boa relação com os alunos” EP7.

“Professor preocupado com o bem estar dos alunos, aberto ao diálogo[...]” EP9.

“[...] oferece suporte aos alunos” EP11.

“BP7, foi um professor muito atencioso, sempre quis saber a nossa opinião antes de estabelecer qualquer coisa. Sempre que tínhamos alguma demanda, ele nos escutava e fazia o que fosse possível para nos ajudar” EP13.

O destaque para a questão do relacionamento é bem ressaltado, nas respostas dos participantes deste estudo, e fornecem elementos que valorizam a importância da categoria relação professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. Essa categoria, como destaca Cunha (1996, p. 63), conecta “formas dialógicas de interação”. Nessa direção, o relacionamento afetivo, na docência universitária, traz empatia e influencia o aluno à participação ativa na prática educativa. Além disso, essa dimensão relacional-afetiva-emocional prepara o ambiente para a construção do conhecimento de forma dialógica, reflexiva e humanizada (FREIRE, 1987; CUNHA, 1996; CABRAL, 2006; RIBEIRO; RAUCH, 2018; POSSOBOM 2015).

Ainda, com relação aos registros dos estudantes participantes, é interessante observar que o ambiente de aproximação é uma atitude que prepara o espaço para o ato pedagógico da construção do conhecimento com eficácia na aprendizagem e que todos esses processos requerem intencionalidade e se inter-relacionam (FRANCO, 2012).

Nessa construção do processo de aprendizagem, o espaço para o diálogo se concretiza num relacionamento positivo entre docente e discente (CUNHA, 1996), uma vez que, como mencionam os estudantes participantes EP5, EP6, EP7, EP9, os docentes que atuam com essa perspectiva são assim identificados:

“O BP3, um professor muito preocupado com o aprendizado dos estudantes, que realmente se importava com a nossa retenção sobre os conteúdos” EP5.  
 “[...] abre espaço para tirar dúvidas durante a aula e faz um quadro bom. Foi escolhido porque é um professor que vai na contramão dos demais[...].” EP6.  
 “Bons professores que tivemos tem como qualidade o interesse em passar para turma o que sabe, se interessar se a turma está aprendendo[...].” EP7.  
 “[...] se preocupa em saber se os alunos entenderam a matéria e não apenas aplicar avaliação e esperar as notas” EP9.

Essas respostas provocam-nos a retomar o conceito de ensinagem como uma relação necessária entre o ensinar e o aprender, pois nesse relacionamento dialético reside a articulação para um ensino com uma aprendizagem bem-sucedida. Assim, é necessário investir nesse processo relacional e no método dialético de ensinar, pois estes propiciam o inter-relacionamento entre os sujeitos e desencadeiam a ação de aprender de forma participativa, com disponibilidade na interlocução (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

A relação professor e aluno quando produzida com essa perspectiva alimenta, por exemplo, espaço para dúvidas e apoio complementar, sendo essa característica parte do processo de ensino-aprendizagem. Sem dialogicidade a docência não se efetiva eficazmente, pois “da ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorre a ação de aprender” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 205). Assim, quem “ensina e quem aprende precisam estar conectados, em interação plena, são partícipes do ato didático” (PONTES, 2020, p. 123).

Um outro aspecto que chamou nossa atenção nesta análise foi o registro do EP1, ao se referir ao potencial da pesquisa e da extensão nas aulas de ensino superior:

“[...] A pesquisa e a extensão são um exemplo, sobretudo para alunos [...]” EP1.

Esse dado destaca a potência de duas dimensões importantes na universidade e a importância de estas serem trabalhadas na sala de aula. Sobre a pesquisa, essa afirmação dialoga com a concepção de Pontes (2020), na perspectiva de uma aprendizagem mediada pelo ensino com pesquisa, visto que é necessário na sala de aula de ensino superior um diálogo que fomente a construção do conhecimento como ato didático emancipatório, que mobilize os sujeitos à construção do novo possível, num trabalho de cooperação entre professor e aluno (PONTES, 2020).

Ainda, considerando-se a fala do EP1, observamos que o aluno exemplifica a “pesquisa e a extensão” como possibilidades no ensino, articulando-se com a resposta do EP12, que expressa que o bom professor é aquele que “[...] consegue prender a atenção do aluno por toda aula [...]”, o que exige um entrelaçamento de conhecimentos e ferramentas diversas no êxito do objetivo da participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, destacamos a relevância da articulação também na sala de aula de ensino superior, das dimensões indissociáveis, ensino, pesquisa e extensão, pois estabelecem e provocam a criação de novos processos de construção e reconstrução (CUNHA, 2011). Entendemos ser indivisível essa relação entre ensino, pesquisa e extensão. Logo, os processos de ensinar e aprender, que produzem conhecimentos,

complementam-se na docência com investigação, articulando “os saberes pesquisa em saberes do ensino” (CUNHA, 2011, p. 449).

Ainda, em diálogo com as respostas dos participantes aos nossos questionamentos, destacamos que outro aspecto indicado pelos estudantes respondentes, ao se referirem aos seus bons professores, como uma característica favorável à docência universitária, é o papel de mediador dos docentes. A título de exemplo, chamamos a atenção para o depoimento do EP4, que considera como um bom professor aquele que faz a “apresentação dos temas práticos da matéria”, ou seja, traz a significação. Dessa maneira, propicia a problematização como instrumento para o desenvolvimento da capacidade de pensar do aluno. Nessa direção, o EP5 vai além e indica que um bom professor está sempre “preocupado com o aprendizado dos estudantes, que realmente se importa com a [...] retenção sobre os conteúdos”.

É importante refletirmos sobre essas questões, pois a relação entre o ensinar e o aprender, implica ações intencionais que possibilitam a aprendizagem. Isso é, ultrapassa o ensino, é um processo que perpassa pelas ações docentes de “explicitação de objetivos, a organização e seleção de conteúdos, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica e dos meios e fins, demonstrando que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 206).

Em outras palavras, o professor tem um papel insubstituível na formação universitária, ele é “[...] elemento fundamental que pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve [...]”, sendo-lhe dada a responsabilidade da autorreflexão de suas práticas e a oportunidade de resignificá-las (CUNHA, 2005). Assim compreendemos que o “exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte” (CUNHA, 2010, p. 31).

Posto isso, com base na análise dos dados, podemos sintetizar, tendo em vista o diálogo com as manifestações de estudantes do curso de Direito de uma universidade pública federal, que bons professores nesse contexto preocupam-se com a qualidade do ensino e da aprendizagem e exercem sua atividade por meio de um relacionamento positivo de diálogo com os alunos, de uma observação atenta, compreensiva, flexível e de uma escuta que favoreça um ambiente propício à empatia. Ademais, é preciso ressaltar que é imprescindível fomentar o pensamento crítico na formação universitária, expandir a habilidade de interpretar, criar e resignificar conhecimentos. Não há como se ignorar a necessária articulação dos conteúdos específicos em conexão com os conhecimentos pedagógicos, uma vez que possibilitam um processo de ensino-aprendizagem crítico, reflexivo e humanizador (CUNHA, 1996; PIMENTA, 1997).

#### 4.5.2 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS IDENTIFICADAS COM BASE NO DIÁLOGO COM ESTUDANTES SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE DE SEUS BONS PROFESSORES

Com a intenção de sistematizar possibilidades pedagógicas relacionadas à atividade dos professores, que atuam no curso de Direito, dialogamos com as falas de estudantes deste curso a respeito de boas práticas efetivadas pelos seus bons

professores, entendendo que a percepção desse público pode também colaborar na discussão sobre a docência universitária.

Ao analisar os registros dos participantes, observamos que as respostas dos estudantes reconhecem a presença de aspectos da Didática nos processos docentes dos bons professores, principalmente ao abordarem aspectos sobre planejamento e metodologia e que, embora esses estudantes não compreendam cientificamente as discussões sobre a Pedagogia e a Didática, localizam-se em suas falas a contribuição da dimensão didático-pedagógica na atividade de seus bons professores, especialmente relacionando uma percepção favorável à docência engajada com uma formação crítica e com a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, os estudantes destacam em suas falas:

“Organização” EP2.

“Organizado e entende os alunos” EP3.

“[...] De forma geral foi a organização do professor. Há professores que nem plano de ensino enviam” EP8.

“A apresentação de casos práticos e da doutrina de forma concomitante [...]” EP4.

“A aula de forma objetiva, fazia muitos quadros exemplificativos no quadro” EP10.

“[...] utilizando exemplos e sinônimos” EP11.

“[...] me senti interessado pelo conteúdo” EP12.

Percebemos que desses registros dos alunos, sobre as práticas de ensino de seus bons professores, emergem principalmente elementos relacionados à valorização da “organização do contexto da aula, incentivo à participação do aluno, trato da matéria de ensino, variação de estímulo e uso da linguagem[...]” (CUNHA, 1996, 147), aspectos também evidenciados nas manifestações dos demais participantes desta pesquisa EP2, EP3, EP4, EP5, EP6, EP7, EP8, EP9, EP10, EP12 e EP13:

“Organização”. EP2.

“Organizado e entende os alunos”.EP3

“A apresentação de casos práticos e da doutrina de forma concomitante”. EP4.

“Ser humano, compreender as demandas dos alunos e ter didática para esclarecer as dúvidas”. EP5

“De forma geral, foi a organização do professor. Há professores que nem plano de ensino enviam”. EP6

“Tipo de didática, ser uma pessoa/professor comunicativo”. EP7

“A aula de forma objetiva, fazia muitos quadros exemplificativos no quadro.

“A sensação que tenho é que ele sabe como absolvemos a matéria e dava de forma a ir ao encontro disso”. EP8

“Professor que pede o feedback dos alunos e está disposto ao diálogo. Preocupada em ensinar a matéria de forma didática, utilizando exemplos e sinônimos. Aberto a críticas e a responder dúvidas”. EP9

“Exatamente o que disse na questão anterior: didática; a maneira que me senti interessado pelo conteúdo, que certamente é um reflexo do excelente trabalho”. EP10

“Conhecimento, clareza na explicação, boas bases e referências doutrinárias/jurisprudenciais e disponibilidade”. EP12

“Além de ter uma metodologia de ensino ótima, que era quase que uma conversa entre aluno e professor, ele era muito amigável e empático”. EP13

Dessa forma, as falas dos estudantes indicam que essas práticas positivas devem ser encaradas como possibilidades de reflexão, para que os docentes possam analisar se existe relação entre o seu pensar e o fazer, ou seja, uma "coerência entre o que ele faz e o que ele pensa [...] análise reflexiva da prática" (CUNHA, 1996, p. 145). Nessa perspectiva, a percepção e a avaliação das próprias fragilidades possibilitam a reorganização da prática em busca da efetiva aprendizagem. Nesse sentido, a autorreflexão e a reflexão coletiva em espaços com os pares e a assessoria pedagógica seriam possibilidades para a reanálise das práticas para "tornar vivo e relativo o conhecimento" (CUNHA, 2005, p. 34-35; MELO, 2018, p.103).

Nessa direção, ao considerarmos as falas dos participantes, relacionando-as ao quadro teórico de pesquisas sistematizado nesta pesquisa, é possível sintetizar como principais possibilidades identificadas pelos estudantes na atividade docente de seus bons professores, as seguintes ações:

- reexaminar a relação profissional com a docência (a relação com o ser e sentir) e estabelecer relacionamento empático e dialógico com os alunos;
- reconsiderar ações "educativas", buscando articular saberes educacionais e didáticos pedagógicos inerentes ao exercício da docência (relação com o saber) em conexão com os conhecimentos específicos;
- ressignificar o fazer, investindo com os alunos na construção coletiva, reflexiva, crítica, problematizadora, criativa, mediadora e emancipadora (redimensionamento do movimento da ação-fazer).

Essas questões, portanto, dialogam com os estudos de Ribeiro e Rausch (2018) e de Possobon (2015), que entendem que o bom professor ancora a sua docência em processos pedagógicos não transmissivos e reprodutivistas.

Além disso, de maneira geral, as falas dos estudantes, participantes de nossa pesquisa, apontam como boas práticas aquelas desempenhadas com prazer na profissão e no estímulo ao diálogo crítico e à participação na construção do conhecimento, assim como as pesquisas de Mariosa (2003), Amorim, Damasceno e Cabral (2006), ao pesquisarem a percepção de estudantes sobre a docência no curso de Direito.

Ao indagarmos os estudantes respondentes sobre aspectos que poderiam ser trabalhados com relação a melhorias no processo de ensino- aprendizagem em sala de aula, detectamos os registros descritos a seguir:

"Sim" EP1.

"Não" EP2.

"Sim. Destaco a oratória, velocidade da fala e apresentação da matéria do início, sem presunção de que os alunos já saibam de tudo" EP3.

"Com certeza". Todos os professores deveriam passar por algum curso que envolve Didática e Ensino Pedagógico". EP4

"Os aspectos: abordaria como funciona o aprendizado, as formas mais efetivas de explicar um conteúdo e afins" EP5.

"Sim. Não adianta o professor saber o conteúdo e não saber repassá-lo. Acho que deve contemplar técnicas de como repassar o conteúdo de forma clara e objetiva" EP6.

"Sim, cursos desse tipo podem ajudar a construir uma didática melhor" EP7.

"Sim, [...]" EP8.

"Não. acredito que seja imprescindível pois muitos professores que possuem

mestrado e doutorado estão mais preocupados em "falar bonito" do que realmente ensinar o essencial para o desempenho da profissão a um iniciante na área do Direito, como um graduando. A formação pedagógica deveria influenciar muito mais em como ministrar a aula, ser didático e transmitir o conhecimento ao em vez de buscar apenas "entupir" os alunos de matéria. Seria mais importante trazer conceitos e conhecimentos práticos que ajudarão um iniciante na profissão quando inserido no mercado de trabalho" EP9.

"Sim! Didática é algo que considero indispensável para que o prof crie uma boa conexão com a turma" EP10.

"Sim. Deveria contemplar estratégias e métodos de ensino" EP11.

"Não é imprescindível, mas pode ser positiva. Abordar metodologia de ensino e planejamento de aulas" EP12.

"É extremamente importante, porque tem professores que dominam o conhecimento, mas não sabem externalizar de forma linear ou tão compreensível. A didática é uma das coisas que mais me atraem a gostar da matéria" EP13.

Os alunos participantes desta pesquisa reconhecem a necessidade imprescindível de os professores aprofundarem seus conhecimentos educacionais, na perspectiva de terem oportunidades de aperfeiçoar a atividade docente na sala de aula. As respostas, de um modo geral, têm consonância com o entendimento apontado por Pimenta e Anastasiou (2014), com relação à necessidade de os processos formativos, para docentes de ensino superior, propiciarem a oportunidade de os professores avaliarem e ressignificarem seus processos de ensino, desenvolvidos na sala de aula, onde se desenvolve o ato pedagógico (PIMENTA; ANASTASIOU; 2014).

Ressaltamos que os estudantes participantes, pela carência de conhecimento científico na área da Pedagogia e Didática, grosso modo, ao pensarem nas necessidades de seus professores, indicam em suas falas uma perspectiva de formação pedagógica como "normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar". Fato esse que, provavelmente, também foi enraizado durante décadas, na trajetória dos próprios docentes como estudantes de graduação. Contudo, é necessário reconhecermos que a Didática se reinventa na "prática social viva" e por meio de pesquisas e novas possibilidades críticas, problematizadas nos estudos da área, fundamentada nos referenciais teóricos críticos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 47; PIMENTA, 1997, p. 53).

Destacamos que as respostas dos alunos EP9 e EP12 também endossam a importância da formação pedagógica para os docentes do curso, pois em suas explicações abordam a necessidade de os docentes não mais assumirem perspectivas transmissivas do conhecimento, tratando o estudante como participante desse processo, como ilustrado na fala do EP9,

"[...] A formação pedagógica deveria influenciar muito mais em como ministrar a aula, ser didático e transmitir o conhecimento ao em vez de buscar apenas "entupir" os alunos de matéria [...]" EP9.

Identificamos também ênfase na formação didática dos professores na fala do EP12, que menciona conceitos como: ministração de aula, Didática e metodologia de ensino:

"Não é imprescindível, mas pode ser positiva. Abordar metodologia de ensino e planejamento de aulas" EP12.

Outro dado que nos chamou atenção é o registro de uma das falas do EP9, em que afirma:

“[...] muitos professores que possuem mestrado e doutorado estão mais preocupados em "falar bonito" do que realmente ensinar o essencial para o desempenho da profissão a um iniciante na área do Direito, como um graduando [...]”

Ao considerar a fala do aluno, o nosso entendimento é de que a pós-graduação *stricto sensu* é um processo necessário para aprofundamento do conteúdo da matéria e pesquisa. Entretanto, não favorece a formação pedagógica para exercício da atividade na docência superior (MELO, 2018; CUNHA, 2011), com isso:

o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade (CUNHA, 2001, p. 80).

Este “choque de realidade” é sentido na sala de aula, tanto pelos alunos, como evidenciado pelos participantes desta pesquisa, como pelos professores, o que comprova que o aprofundamento científico específico sem formação pedagógica para o exercício da docência traz fragilidade ao processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Direito (MELO, 2018).

Ao remetermos as últimas indagações aos estudantes participantes, pedimos que fizessem críticas, comentários e/ou sugestões. Somente um estudante se manifestou, com as seguintes ponderações:

EP6 “De uma forma geral, os professores não possuem didática, divagam muito, falam sobre conteúdos aleatórios, às vezes sequer passam o conteúdo. A maioria dos professores, infelizmente, não têm didática. Alguns explicam bem, mas não escrevem no quadro de forma compreensível, apenas fazendo rabiscos indecifráveis, que nem eles mesmos entendem quando vamos perguntar o que está escrito. Alguns explicam mal e não possuem nenhuma didática. Raros são os que explicam bem e sabem escrever no quadro de forma organizada e compreensível, durante todo o curso apenas 2 professores me agradaram nesse sentido. Além disso, a metodologia de ensino de muitos professores, ao meu ver, não é muito eficaz para um bom aprendizado. A realização de aulas em forma de seminários apresentados pelos alunos é a pior das metodologias, na minha opinião. Isso pode até funcionar caso haja aulas expositivas ministradas pelo professor, mas como única forma de aprendizado da matéria, para mim e para a maioria dos alunos da minha turma, não funciona”.

Na compreensão do participante EP6, a Didática é uma temática que demanda atenção à docência na educação superior, no curso de Direito, indicando a carência de formação pedagógica urgente. Além disso, percebemos, de modo geral, com base na análise das respostas dos estudantes participantes desta pesquisa, a ênfase para que os docentes dediquem atenção a aspectos e a discussões voltadas para a docência nas graduações de Direito.

Posto isso, tendo em vista a síntese das reflexões sistematizadas neste capítulo, apontamos como principais considerações:

- os conteúdos específicos da disciplina necessitam estar articulados com os conhecimentos da educação e os pedagógicos, inerentes ao desenvolvimento da profissão docente;
- os conhecimentos da Didática e da Pedagogia são imprescindíveis, na docência universitária, inclusive nos cursos de Direito;
- a docência universitária precisa ser humanizadora, transformadora, crítica, problematizadora e emancipatória aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.
- o professor universitário atua como mediador e o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento não deve ignorar as esferas que envolvem a relação professor e aluno.
- a construção de processos de ensino e aprendizagem no ensino superior, numa perspectiva crítica, não deve ignorar as concepções de ensinagem e a inserção da pesquisa no diálogo da mobilização da construção do novo, conceitos sistematizados pelas recentes pesquisas sobre a docência universitária (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; PONTES, 2020).
- é preciso investirmos na reflexão e na revisão de práticas pedagógicas no contexto de processos formativos pedagógicos para os professores da graduação de Direito.

Diante da discussão sobre a docência no curso de Direito e do diálogo com os estudantes participantes desta pesquisa sobre os seus docentes, considerados bons professores, notamos pelas respostas dos participantes que esses profissionais possuem vasto conhecimento jurídico, o que é fundamental para os alunos. Entretanto, também indicam que seus professores precisam de conhecimentos na perspectiva didático-pedagógica. Além disso, percebemos que uma importante ênfase é dada à relação afetiva entre os sujeitos e o conteúdo, e, portanto, são indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem.

## CONCLUSÕES

Nesta pesquisa buscamos compreender como se constitui a docência no curso de Direito a partir de estudo bibliográfico e da concepção de estudantes de uma universidade pública federal. Com essa preocupação central, inicialmente, situamos discussões sobre a Pedagogia e sua contribuição para a atividade docente da educação superior, apresentando reflexões sobre a docência e suas complexidades no ensino superior. Em seguida, sistematizamos discussões sobre a docência nos cursos de Direito, o que nos fez identificar as dificuldades e as possibilidades que têm sido postas nas pesquisas da área, para se avançar em melhorias a respeito da construção de processos educacionais em favor da aprendizagem dos estudantes. Por último, dialogamos com as concepções de estudantes finalistas da graduação de Direito, de uma universidade pública federal, sobre bons professores e suas práticas, na perspectiva de identificarmos questões apresentadas por esse público sobre a docência nesse contexto.

Como produto técnico, apresentamos, sob o formato de um e-book, a produção intitulada “Docência Universitária e Questões Pedagógicas nos Processos de Ensino e Aprendizagem do Curso de Direito”, com discussões que tomam como base a Pedagogia e a Didática, contextualizando aspectos e temas voltados para a docência no curso de Direito.

Para a realização desta dissertação, como percurso metodológico, optamos pela pesquisa bibliográfica sobre a docência no curso de Direito e pela pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de questionário on-line. No aspecto conceitual, reportamo-nos aos diálogos, às discussões e às reflexões que ratificam a essencialidade da Pedagogia e da Didática no ensino superior, rumo à compreensão das questões pedagógicas no contexto da educação superior.

Identificamos, durante os debates com as pesquisas da área, a complexidade e as especificidades da profissão professor no ensino superior, bem como a necessidade de formação pedagógica, de implantação e de avaliação de políticas formativas com investimento das Instituições Educacionais de Ensino Superior.

De modo geral, foi possível destacar como principais resultados da discussão e análise das fontes teóricas, as seguintes ponderações:

O debate com as pesquisas e os estudos sobre o tema indicam que o ensino no curso de Direito vem, ao longo de décadas, passando por transições sociais, políticas, históricas, educacionais e pedagógicas e que as ações formativas, voltadas aos seus professores e suas práticas, precisam avançar na perspectiva de se considerar a ação docente no ensino superior como um ato pedagógico.

Conhecimentos advindos da Pedagogia e da Didática são imprescindíveis nos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior. Portanto, no contexto do curso de Direito, além dos conhecimentos específicos dessa área, os docentes necessitam firmar a sua atividade docente em bases sólidas da Pedagogia e da Didática, com vistas ao desenvolvimento de uma práxis educativa que valorize a construção do conhecimento em diálogo com os estudantes, sob a mediação dos professores.

Conforme os principais registros, oriundos do diálogo com os estudantes participantes desta pesquisa, e com base na discussão de suas falas, destacamos as seguintes considerações:

Os estudantes concebem como bons professores aqueles que apresentam aulas com “boa didática” e relacionamento afetivo com a matéria de sua disciplina e com os alunos.

Com relação às possibilidades identificadas por estudantes na atividade docente de seus bons professores, os discentes chamam atenção para aspectos ligados à contribuição da dimensão didático-pedagógica na atividade de seus bons professores

No que tange aos processos formativos para docentes do curso de Direito, os estudantes reconhecem a necessidade imprescindível de os professores aprofundarem seus conhecimentos educacionais, na perspectiva de terem oportunidades de aperfeiçoar a atividade docente na sala de aula.

Em síntese, as percepções dos discentes apontam que os docentes, que atuam no curso de Direito, são profissionais que possuem vasto conhecimento jurídico, o que é fundamental para os alunos. Entretanto, também é indicado por esse público que seus professores precisam de conhecimentos na perspectiva didático-pedagógica.

Os discentes participantes desta pesquisa, grosso modo, não apresentam conhecimento científico na área da Pedagogia e Didática, mesmo assim, ao pensarem sobre as necessidades de seus professores, endossam a importância da formação pedagógica para os docentes do curso. Além disso, percebemos que uma importante ênfase é dada à relação afetiva entre os sujeitos e o conteúdo e que, portanto, são indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao considerarmos os resultados desta pesquisa, reforçamos a pertinência de se fomentar espaços e políticas institucionais de ensino superior, bem como mobilizações para participação dos docentes e oportunidades voltadas para a reflexão e a análise das práticas docentes realizadas nas salas de aula do curso de Direito, colaborando desse modo para a formulação de melhorias nos processos de ensino-aprendizagem nesse curso de graduação.

Reafirmamos as contribuições da Pedagogia e da Didática como áreas de conhecimento que podem subsidiar a formulação de processos formativos continuados para docentes do ensino superior, colaborando para a construção de possibilidades e para a superação dos desafios e dilemas da docência vividos nesse contexto.

## PRODUTO TÉCNICO

O produto desta dissertação encontra-se anexo a esta produção e se trata de um e-book com textos breves sobre a docência e questões pedagógicas situadas no contexto da docência no curso de graduação de Direito, fruto das análises e reflexões desta pesquisa, que apresentamos com a finalidade de contribuir com discussões específicas, visando a colaborar e a subsidiar estudos e processos de formação contínua para professores dessa área.

A docência em cursos de Bacharelado tem sido um desafio, como destaca Queiros (2020), pois além de o professor que atua nesse cenário do ensino superior, grosso modo, não possuir formação em curso de licenciatura, esse perfil também não garante a necessária formação pedagógica para atuar em curso de ensino superior.

Desse modo, temos um grupo de professores, geralmente advogados, atuando em curso de formação profissional de ensino superior, sem, contudo, ter tido uma formação pedagógica para formar profissionais no âmbito dessa área da educação superior.

Nesse sentido, compreendemos que a formação pedagógica dos docentes, que atuam nesse curso, é necessária, a fim de se operar melhorias nesses cursos de graduação e, desse modo, contribuir para a realização de processos de ensino e aprendizagem que estejam ancorados numa formação crítica.

A elaboração do e-book foi baseada nesta dissertação. Desse modo, estruturamos sua produção da seguinte forma:

Apresentação, parte em que relatamos as intenções deste produto, situamos o contexto de sua elaboração, suas características e assuntos priorizados.

Discussão de quatro temas: Tema 1 – Docência no Ensino Superior: particularidades e características; Tema 2 – Pedagogia e a Educação Superior: interfaces necessárias; Tema 3 – Necessidades e possibilidades nos processos de ensino aprendizagem do curso de Direito; Tema 4 – Temas e discussões relacionados à docência com base na percepção de estudantes do curso de direito. Neste capítulo, sintetizamos diálogos realizados com estudantes do curso de Direito de uma universidade pública federal no estado do Espírito Santo,<sup>3</sup> traçando análises com base em estudos das áreas da Pedagogia, da Didática e de pesquisas que focalizam essas discussões no âmbito do curso de Direito.

Após a discussão de cada tema, sugerimos questões orientadoras para a discussão dos temas propostos, que podem ser abordadas em formato de roda de conversas formativas. Essa estratégia é sugerida aos coletivos de docentes que atuam em curso superior de Direito e se refere à possibilidade de fomentar diálogos críticos e de se pensar melhorias para as atividades docentes desses cursos de graduação.

---

3 Universidade Federal do Espírito Santo – UFES está sediada no Bairro Goiabeiras, em Vitória, município do Estado do Espírito Santo, possui mais 3 (três) campi, além do de Goiabeiras, são eles: o de Maruípe, de Alegre e de São Mateus.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

AMORIM; Rosendo Freitas de, DAMASCENO; Livia Ximenes; MATOS Liliane Gonçalves. Pesquisa Científica: Qual o papel do professor de direito no estímulo ao perfil investigativo do discente? **Revista Quaestio Iuris**, 2019, v.12, n. 2. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/36875/32540>. Acesso em: 01 ago. 2022.

AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Estágio**. São Paulo, SP: Editora Apriss, 2018.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, RJ: Edições 70, 2011.

BATISTA, Suênya Marley Mourão. **A formação continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento de prática docente reflexiva crítica**. Orientador: José Carvalho Mendes Sobrinho. 2017. 275 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Orientadora: Merion Campos Borda. 2007. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação – CNE, **Lei n.º 4.024, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**, de 20 de outubro de 1961. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>arquivos>ldb>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação – CNE, **Resolução nº 3**, de 25 de fevereiro de 1972. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>arquivos>ldb>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 314**, de 30 outubro de 1895. Reorganiza o ensino das Faculdades de Direito. O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil.  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/lei-314>.

BRASIL. Ministério da Educação, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9394, de 1996. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/ldb>. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Portaria n.º 1.886**, de 30 de dezembro de 1994. Disponível em:  
<https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 566, de 31 de Dezembro de 1935. Concede equiparação a Faculdade de Direito do Espírito Santo, com sede em Vitória. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jan. 1936, Seção 1, p. 371 (Publicação Original).

CABRAL, Rosimery Cardoso. **O trabalho docente no curso de direito**: a visão dos alunos. Orientadora: Maria Eugênia de Lima Montes Castanho. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação na área de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 22. ed. v. 1. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. v. 1. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. v. 1. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias de lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. v. 1. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. Os desafios da qualidade acadêmica e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão num contexto de democratização da educação superior. Intercâmbios. **Dilemas y Transiciones de la Educación Superior**, v. 1, p. 13-21, 2014.

CUNHA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

CUNHA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma. Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

CUNHA, Maria Isabel. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, Maria Isabel. **Formatos**

**avaliativos e concepção de docência** (Org.). Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91. (Coleção Educação contemporânea).

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação UNISINOS**, v. 12, n. 3, set.-dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel. Pedagogia universitária e os desafios da produção do conhecimento. *In*: BROILO, Cecília Luiza. CUNHA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária e produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 29-36.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Revista Educação**. (PUCRS ONLINE), São Paulo, v. 41, n.1, mai, p. 6-11, 2018.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, p. 233-251, 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia como ciência da educação. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo. Cortez Ed.2012.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

HOUSSAYE, Jean. **Le triangle pédagogique**. Nova Iorque; Paris: Berne, Peter Lang, 1988.

HOUSSAYE, Jean. **Pedagogia tradicional**. Uma história da pedagogia. Continuação de "Breve história do conhecimento sobre a educação", Edições Fabert, Coleção "Pedagogos de todo o mundo", 2014, 373 p.

IOCOHAMA; Celso Hiroshi. **O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e práticos**: interrelações entre aprendizagem e ação docente. Orientador: Penin, Sonia Theresinha de Souza. 2011. 320 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2011.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Inep. 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de Professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na educação superior. **Revista Diálogo Educacional**. São Paulo: v. 3, n. 38, p. 49–68. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7817>. Acesso em: 19 nov. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARIOSIA, Maria Aparecida da Silva. **A visão dos concluintes do curso de Direito sobre o seu processo de formação**: dilemas, desafios e expectativas. Orientador: Mara Regina Lemes De Sordi. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Campinas, 2003.

MARQUES, Amanda Cristina; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem saberes da pedagogia. **Revista Metalinguagens**. v.2, n. 1, p. 135-156. maio. 20015.

MELO, Ferreira Geovana. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a Docência. Curitiba: CRV. 2018.

MELLO, Ana Cláudia Colaço de. **Apoio didático-pedagógico ao docente do curso de Direito**: um caminho para práticas educativas inovadoras. Orientador: Neri dos Santos. 2003. 158 f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Docência superior**: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito. Orientadora: Dra. Maria da Glória Soares Barbosa. 2009. 165 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí-PI, 2009.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n.30, p. 5-16. jul-dez. de 2004.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. **Ser bacharel e professor**: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. Orientadora: Rosália de Fátima e Silva. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores do curso de Direito no Brasil**: a pós-graduação stricto sensu. Orientadora: Branca Jurema Ponce.

2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Patrícia Zaccarelli. **Profissional docente do direito e sua formação pedagógica**: desafios e compromissos. Orientadora: Raimunda Abou Gebran. 2012.133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNIOESTE, Presidente Prudente, SP, 2012.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da UNICAMP. 2003. 268 f. Orientadora: Eliza. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.** v. 22, n. 2, São Paulo, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Didática e formação de professores**: Perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Educação, Identidade e Profissão docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, p. 93-136, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Educação, Identidade e Profissão docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008, Disponível em: <https://consultaredebie.deceg.eb.mil.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=299730>. Acesso em: 19 nov. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. **A docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. **A docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **A docência no ensino superior**. Docência no ensino superior, 4. ed., 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na Universidade. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 27 (2), p. 07-31, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe>. Acesso em: 08 nov. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo:

Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. **Anais do XIV ENDIPE – Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores. Porto Alegre, 2008. v. 1. p. 602-625.

PIMENTA, Selma Garrido. **O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura**: a didática como campo disciplinar. In: PIMENTA, Selma Garrido; MARIN, A. J. (org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2018. n. 1, p. 81-98.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. **Docência no ensino superior**: construir caminhos. São Paulo: Unesp, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Construção da didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, local, v. 18, n. 52, p. 123-241, jan./mar. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. Ensino com pesquisa ressignificando o triângulo pedagógico: um estudo exploratório com docentes da Educação Superior. In: TAVARES, José *et al* (Org.). **Docência no ensino superior**: Experiências no Brasil, Portugal e Espanha. Itapetininga: Edições Hipótese, p. 350, 2019.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. **Didática no ensino superior**: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável. Orientador: Selma Garrido Pimenta. 2020. 457 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Universidade Católica de Santos, 2020.

POSSOBON, Lauren Pons da Silva. **A percepção do aluno no curso de direito em relação ao bom professor**. Orientadora: Carmen Celia Barradas Correia Bastos. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

QUEIROS, Gean Breda. **Formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior**. Orientadora: Kalline Pereira Aroeira. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

RIBEIRO, Adilson José; RAUCH. Os saberes mobilizados pelo bom professor na visão de alunos concluintes do curso de direito. **Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho**, 5 (1), 128–143. Disponível em: <<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.50410>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. **Docência Universitária**: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica. Orientador: Silvana Malusá Baraúma. 2013. 239 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

TORRES, Vicencia Barbosa de Andrade. **Os saberes docentes do professor universitário do curso de direito expressos no discurso e na prática**: limites e possibilidades. Orientador: Márcia Maria Oliveira Melo. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Universidade Federal do Pernambuco, Pernambuco 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CEPE. **Resolução nº 58/2020**. Adota providências temporárias para o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial – Earte de Pós-Graduação em tempos de pandemia. Disponível em: &lt;[https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/r.\\_58.2020\\_-earte\\_pos\\_-\\_revogada\\_0.pdf](https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/r._58.2020_-earte_pos_-_revogada_0.pdf)&gt;. Acesso em: 20 nov. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Relação pedagógica na aula da Educação Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores?** Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. Orientadora: Maria Isabel da Cunha. 2007. 239 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Universidade de São Leopoldo. Rio Grande do Sul. 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Desenvolvimento mental de crianças no processo de aprendizagem**. Moscou: Editora Pedagógica e Educacional do Estado, 1935. Disponível em: &lt;<http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-1935.html>&gt;. Acesso em: 20 nov. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A alteração socialista do homem**. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. The Vygotsky Reader Editado por Rene van der Veer e Jaan Valsiner. Oxford; Cambridge, Reino Unido: Blackwell, 1994, p. 175-184.

WILD, Andrea. **Reflexões sobre a formação de professores em um curso de direito**. Orientador: Marcos Tarciso Masetto. 2012. 283 f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Aluno(a) Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa da pesquisa A DOCÊNCIA NO CURSO DE DIREITO: QUESTÕES PEDAGÓGICAS EM PERSPECTIVA.

Essa pesquisa está sendo realizada pela mestrandia Moema Lima Pereira Masters Aguiar e orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kalline Pereira Aroeira. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

A pesquisa tem por objetivo geral compreender a percepção dos estudos da área e de estudantes do curso de Direito com relação à docência nesse contexto. Especificamente, pretende: pesquisar as concepções de estudantes finalistas do curso de Direito de uma universidade pública federal, relativas ao docente que é reconhecido como bom professor na sua ação docente nesse contexto; analisar o estado da arte com relação à discussão de estudos e pesquisas que tematizam sobre a docência no curso de Direito, situando as suas características, cenários e demandas pedagógicas; propor como produto educacional, um e-book que colabore com a sistematização de reflexões voltadas para a formação pedagógica de professores do curso de Direito.

Com essa perspectiva, para alcançar os objetivos desta investigação, operacionalizamos as seguintes ações: a) realização da pesquisa bibliográfica; b) solicitação de carta de anuência à Coordenação do Colegiado do Curso de Direito desta instituição, para a produção da pesquisa de campo; c) envio desta proposta de estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP); c) após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFES - Campus Goiabeiras, contato com o Colegiado do Curso de Direito/Ufes e solicitação de envio de email aos participantes da pesquisa, com o convite para participar do estudo e com os esclarecimentos sobre a pesquisa, para caso desejem aderir a pesquisa como participantes, respondam ao questionário online para coleta dos dados.

Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário online. Caso concorde com o termo, o participante deverá clicar no link que estará no corpo do E-mail para aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e prosseguir com o questionário, após clicar concordar.

Dessa maneira será obtido o consentimento virtualmente, sem precisar da assinatura do termo em forma presencial. Porém, é preciso lembrar que o aceite assinado de modo online ficará apenas com o pesquisador. Quanto a via assinada por parte da pesquisadora, esta encontra-se em formato pdf, e ficará de posse dos estudantes participantes da pesquisa.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são possíveis desconfortos em expor sua opinião sobre aspectos relacionados à docência em seu curso de graduação. Esses riscos podem ser minimizados considerando-se que não haverá identificação dos sujeitos na pesquisa.

Entretanto, por estarmos usando esta plataforma, "nuvem" eletrônica (ambiente virtual), para armazenamento das respostas, há limitações para assegurar a total confidencialidade e, por isso, uma vez terminada a coleta de dados será realizado o "download" dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local do pesquisador responsável, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual ("nuvem") conforme Item IV.3.e, da Resolução CNS n.º 466 de 2012; item 3.2. da Carta 01/2021-CONEP.

A pesquisa apresenta como benefícios aos participantes, o fomento de possíveis reflexões com relação à docência no curso de Direito e no processo de formação continuada de docentes de educação superior na instituição pesquisada. Além disso, o participante, caso deseje, poderá ter acesso às referências teóricas utilizadas nesta pesquisa, sobre questões ligadas ao tema deste estudo e entrar em contato com a pesquisadora, no caso de dúvidas e questionamentos.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Além disso, conforme Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, o participante tem como direitos: ser informado sobre a pesquisa; ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; ter o direito a buscar indenização em caso de dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. No caso de dúvidas e questionamentos sobre a pesquisa, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora: Mestranda Moema Lima Pereira Masters Aguiar - Telefone 27 9932-5600 – e-mail [moemamaster@gmail.com](mailto:moemamaster@gmail.com). No caso de alguma intercorrência, poderá contatar o Comitê de Ética pelo e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente ou pelo correio com o Comitê de Ética em Pesquisa – na Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910 ou pelo telefone (27) 3145-9820.

---

Eu, estudante da Universidade Federal do Espírito Santo, declaro que fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento e os objetivos, riscos e benefícios do estudo, entendendo todos os termos acima expostos e voluntariamente, concordo em

participar desta pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por E-mail em PDF, de igual teor, e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Participante

---

Assinatura coletada virtualmente

Pesquisador

---

## APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ONLINE

Prezado(a) estudante finalista, do curso de bacharelado em Direito/UFES, por favor, responda:

## I. Dados de Caracterização

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

II. Pense em um bom professor que atue/atuou no contexto do seu curso de Direito. Descreva um pouco sobre essa boa prática docente e explique o porquê da escolha desse professor.

---

---

---

---

---

---

---

III. O que contribuiu para que esse professor fosse reconhecido positivamente por você na sua ação docente?

---

---

---

---

---

---

---

IV. Ainda, sobre o professor que você escolheu como bom professor:

- a)** é cronologicamente mais jovem ou mais idoso?  
Faixa etária que se localiza: \_\_\_\_\_ (entre os 30 anos, entre os 40 anos, entre os 50 anos, a partir de 60 anos)
- b)** a que gênero pertence esse professor? \_\_\_\_\_
- c)** com relação ao seu tempo de magistério:

- menos de 3 anos  
 mais de 3 anos  
 6 a 10 anos  
 10 a 20 anos  
 mais de 20 anos de atividade docente

**d)** está envolvido com atividades de pesquisa?

- sim     não     não sei

**e)** está desenvolvendo atividades de extensão?

- sim     não     não sei

**f)** está envolvido com atividades administrativas?

- sim     não     não sei

V. Na sua opinião, a formação pedagógica (cursos e processos formativos na área da Educação, Pedagogia e Didática) é imprescindível para o docente do curso de Direito? Que aspectos essa formação pedagógica deveria contemplar?

---

---

---

---

---

---

---

---

VI. Caso deseje, faça suas observações, críticas, comentários e sugestões sobre a docência no curso de Direito.

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu TIAGO FIGUEIREDO GONÇALVES, na qualidade de Coordenador do Curso de Direito - CCJE, autorizo a realização da pesquisa intitulada CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES COM RELAÇÃO A DOCÊNCIA EM CURSO DE DIREITO: QUESTÕES PEDAGÓGICAS EM PERSPECTIVA a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora MOEMA LIMA PEREIRA MASTERS AGUIAR, aluna do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, tendo como sua orientadora a Prof. Dra. Kalline Pereira Aroeira, DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética para a referida pesquisa.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO