

Autoras

MOEMA LIMA PEREIRA MASTERS AGUIAR
KALLINE PEREIRA AROEIRA

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E QUESTÕES PEDAGÓGICAS

nos processos de ensino
e aprendizagem do curso
de Direito



Pedro & João
editores

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E QUESTÕES
PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DO CURSO DE DIREITO**



Pedro & João
editores

**MOEMA LIMA PEREIRA MASTERS AGUIAR
KALLINE PEREIRA AROEIRA**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E QUESTÕES
PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DO CURSO DE DIREITO**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Moema Lima Pereira Masters Aguiar; Kalline Pereira Aroeira

Docência universitária e questões pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem do curso de Direito. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 52p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-265-0675-2 [Digital]

1. Docência universitária. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Curso de Direito. I. Título.

CDD – 370/340

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Carlos Turati

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiuava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CAPÍTULO 1 - DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PARTICULARIDADES E CARACTERÍSTICAS	11
CAPÍTULO 2 - PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTERFACES NECESSÁRIAS	19
CAPÍTULO 3 - NECESSIDADES E POSSIBILIDADES NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO CURSO DE DIREITO	27
CAPÍTULO 4 – TEMAS E DISCUSSÕES RELACIONADOS À DOCÊNCIA, COM BASE NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE DIREITO	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47

APRESENTAÇÃO

Esta produção é decorrente de reflexões e estudos ligados à docência universitária no contexto de cursos de graduação de Direito. A motivação orientadora para analisar essas questões foi o estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - ES, momento no qual problematizamos a relevância de se considerar conhecimentos da Pedagogia na atividade docente no ensino superior.

Assumimos, nesta obra, o entendimento de que a docência exercida no nível de ensino superior é uma atividade extremamente complexa e desafiadora, que demanda uma diversidade de conhecimentos, oriundos de diversas fontes, sendo imprescindível que estejam conectados e articulados com os fundamentos estruturais de dimensão educacional e pedagógica (CUNHA, 2010). Nessa direção, dentre os conhecimentos originários das múltiplas fontes, estão os pedagógicos, desempenhando um papel relevante nas práticas educacionais, reunindo interfaces entre a Pedagogia e a Didática, que resultam no aprimoramento do ensino e aprendizagem (PIMENTA, 1996).

Com esse entendimento, ressaltamos a relevância dos saberes pedagógicos das teorias da educação como base teórica essencial para a prática, além de possibilitar aos próprios docentes se perceberem como tal, “enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens diferentes daquelas de seus campos específicos”, o que demonstra, a seriedade de se conhecer e mobilizar os conhecimentos pedagógicos “para o exercício da atividade docente” (PIMENTA, 2012, p. 18).

A particularidade do trabalho do docente, portanto, se dá no ensino fundamentado em conhecimentos

pedagógicos, nos demais campos de saberes e nas ações intencionais que se concretizam no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Desse modo, os saberes pedagógicos orientam e dão sustentação à mediação e intervenção dos saberes/fazer/es/por quê/para, ao ensinar e aprender os conhecimentos específicos na prática docente (FRANCO, 2008).

Ao considerarmos às características que geralmente são apontadas pelos estudos com relação ao curso de Direito, é válido sintetizar que ainda é comum a construção de aulas formais e dogmáticas, predominantemente expositivas de caráter positivista, em que docentes, com notório saber jurídico, exibem suas aulas com exposições orais eloquentes, geralmente, sem o embasamento didático pedagógico (CABRAL, 2006).

Essa questão evidencia um desafio no exercício profissional da atividade docente na graduação de Direito, contudo, sobre isso é preciso destacarmos, como fazem Almeida (2012) e Pimenta e Anastasiou (2014), que, de modo geral, muitas críticas como essas também são encontradas em outros cursos de ensino superior.

No caso do curso de graduação de Direito, questionamos neste estudo a pertinência de se problematizar que não há sentido em sustentar-se práticas de ensino ancoradas no “paradigma tradicional de transmissão de conhecimento”, pois no contexto atual não há mais espaço para se ter professores como autoridade central e hierárquica (CUNHA, 2010, p. 19, 27).

É necessário chamarmos a atenção para a importância das questões pedagógicas que envolvem os processos de ensino e aprendizagem na educação superior, considerando a formação pedagógica do docente do ensino superior como um tema essencial, na defesa de processos de ensino mais críticos e reflexivos no curso de Direito e demais cursos de graduação. Entendemos que os conhecimentos pedagógicos são imprescindíveis à atuação

no ensino superior e que a mobilização de saberes pedagógicos e específicos na docência universitária agregam diversas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem do ensino superior (TAVARES *et al.*, 2019).

Isso posto, buscamos nesta obra discutir e analisar dilemas e possibilidades sobre a docência e questões pedagógicas situadas no contexto dos processos de ensino no curso de graduação de Direito, com a finalidade de sintetizar discussões e análises que colaborem de forma específica para estudos e processos de formação contínua para professores dessa área.

Com essas intenções, estruturamos esta produção em quatro capítulos, sistematizando as seguintes temáticas: Docência no Ensino Superior: particularidades e características; Pedagogia e a Educação Superior: interfaces necessárias; Necessidades e possibilidades nos processos de ensino aprendizagem do curso de Direito; Temas e discussões relacionados à docência, com base na percepção de estudantes do curso de Direito.

Após a discussão de cada assunto, sugerimos questões orientadoras para a discussão dos temas propostos, que poderão ser abordadas em formato de roda de conversas formativas pelos leitores e interessados nessa discussão. Essa estratégia é também sugerida aos coletivos de docentes que atuam em curso superior de Direito e refere-se à possibilidade de fomentar diálogos críticos e de se pensar melhorias nas atividades docentes nesses cursos de graduação.

Com essas preocupações, buscamos neste e-book, estimular a reflexão e discussão, contribuindo com subsídios que possam ampliar a compreensão com relação aos aspectos voltados para a formação pedagógica dos docentes que atuam no curso de Direito, a fim de repensar e possibilitar aperfeiçoamento na realização de processos de ensino aprendizagem ancorados numa formação crítica e emancipatória.

CAPÍTULO 1

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PARTICULARIDADES E CARACTERÍSTICAS

O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade (PIMENTA, 2012, p. 15).

Neste momento da produção, dedicamos atenção à discussão sobre as características e particularidades da docência universitária, concentramos o foco nas principais questões que envolvem o magistério superior, tendo em vista a necessidade de ampliarmos diálogos e reflexões sobre a docência que se desenvolve no ensino superior, cenário em que percebemos tensões e desafios que só podem ser entendidos a partir da compreensão do contexto da Educação Superior no Brasil.

A epígrafe deste capítulo nos instiga à reflexão sobre a docência universitária e sobre os processos de ensino e aprendizagem, mediados pelo professor do ensino superior. Compreendemos a complexidade do exercício da prática docente como uma das particularidades que envolvem o magistério superior, exigindo o desenvolvimento de ações

que implicam na problematização, na crítica, na análise e contextualização com relação aos temas e conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nesse cenário, assumimos a fundamental importância dos conhecimentos da Pedagogia, para os docentes bacharéis que se tornam educadores do magistério superior, sem formação profissionalizada para atuar neste nível de ensino (QUEIROS, 2020; AROEIRA; DANTAS, 2022) e para os licenciados, que foram formados para desenvolverem o trabalho docente na Educação Básica e não no ensino superior (AROEIRA; DANTAS, 2022). Assim, chamamos a atenção para a notória essencialidade dos saberes pedagógicos na atuação do professor do ensino superior.

É pertinente destacarmos que há nesse contexto do magistério no ensino superior a atuação de um tripé com dimensões indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, entendemos ser uma particularidade que distingue a educação superior dos outros níveis de ensino, a indivisível relação entre ensino, pesquisa e extensão. Logo, os processos de ensinar e aprender, que produzem conhecimentos, se completam numa docência investigativa dos “saberes pesquisa em saberes do ensino” (CUNHA, 2011, p. 449). Nesse sentido, assumimos com Cunha (1996), que ações desenvolvidas na prática docente universitária na perspectiva do tripé: - ensino, - pesquisa e – extensão, têm uma visão de indissociabilidade ancorada no "trânsito de experiências e conhecimentos que o professor leva aos alunos, como resultado de suas vivências acadêmicas", ou seja, um ensino que abraça processos metodológicos vivenciados neste tripé (CUNHA, 1996, p. 32).

Com essa característica, a docência no ensino superior exige uma pluralidade de saberes para o exercício dessa atividade, sendo essas constituições de saberes “distantes da lógica das especialidades”. Esta particularidade a diferencia das outras profissões que somente a

especialidade da área já a define e é suficiente (CUNHA, 2010, p. 25). Nesse contexto é essencial que as práticas docentes e a prática pedagógica sejam compreendidas na perspectiva da totalidade, estruturadas em relações dialéticas fundamentadas conscientemente na intencionalidade da ação formativa do aluno.

Vale ressaltar que, no Brasil, a docência no ensino superior é exercida por docentes de nível superior e formados em áreas específicas, conforme prevê o artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996). “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). Destacamos que essa distinção quanto aos demais níveis de ensino advém da ideia de que o professor do magistério superior “se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes” (CUNHA, 2010, p. 9); o que não combina com as necessidades pedagógicas amplamente debatidas nas discussões acadêmicas sobre o ensino universitário na contemporaneidade (CUNHA, 2018).

Uma demanda que percebemos cada vez mais recorrente nesse cenário é que é preciso envolver os docentes em processos formativos, para desenvolverem arcabouços didático e pedagógico para questionar, criticar e refletir sobre a sua práxis docente, com vistas a operar melhorias e possibilidades em favor da aprendizagem dos estudantes.

Independentemente do sentido literal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN n.9394/96 (BRASIL, 1996), as Instituições de Ensino Superior podem estabelecer o perfil profissional docente, definindo medidas regulamentares, inclusive, “[...]instituir práticas formativas que possibilitem aos docentes realizar crítica e

reflexão e a proposição de um estilo de ensino que, de fato, promova a aprendizagem [...]”, subsidiando suplementação às prescrições legais (MELO, 2018, p. 28).

Ademais, reiteramos que os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da atividade docente superior são heterogêneos, compreendendo também, conhecimento dos campos científicos, educacionais e de práticas pedagógicas que demandam compreensão e aplicação nos processos de ensino aprendizagem (PIMENTA, 2012; CUNHA, 2010).

Reconhecemos com Pimenta e Anastasiou (2014) que a docência universitária para além dos conhecimentos específicos, requer considerar múltiplos saberes para a viabilização do ensino e aprendizagem, e dentre estes diversos conhecimentos estão os advindos de “uma preparação pedagógica” que são determinantes na construção e reconstrução do ensinar com objetivo de um aprendizado bem-sucedido (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 250).

Com essa concepção, assumimos que são imprescindíveis os saberes e práticas de caráter pedagógico, além dos conhecimentos específicos da disciplina em que o docente do ensino superior trabalha (CUNHA, 2018). A máxima de que para ser docente do ensino superior basta ter conhecimento de sua especialidade não se sustenta ao dialogarmos com as discussões da Pedagogia. Os rigores da especialidade não são suficientes para legitimar a prática docente. Isto é, não há como exercer a atividade docente sem imbricação com os múltiplos conhecimentos que “refletem a complexidade do ato pedagógico” (CUNHA, 2010, p. 20).

O exercício da docência pressupõe formação; não cabe a ideia de “quem sabe fazer sabe ensinar” ou que precisa se ter “dom”; estas representações desprestigiam a seriedade e a complexidade do exercício da atividade docente, cabendo registrar que é a ciência pedagógica que

contribui no contexto da formação de um docente universitário (CUNHA, 2010, p. 26).

Em outras palavras, entendemos o magistério superior como uma atividade que combina múltiplos conhecimentos e habilidades, mas defendemos o conhecimento pedagógico como um saber fundamental para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Nesse aspecto, é preciso considerarmos a necessidade de ruptura com modelos reprodutivistas e passarmos a investir no método dialético de ensino, que decorre da ação que mobiliza o aluno a participar do processo de aprendizagem, conforme defendem Pimenta e Anastasiou (2014).

Esse processo requer intencionalidade e planejamento do processo de ensino e aprendizagem que dialoguem com “o que faz, por que faz e como deve fazer”; portanto, que permita reflexão e tomada de decisões com relação ao conteúdo, metodologias e procedimentos de avaliação, que colaborem para se alcançar o objetivo explorado (FRANCO, 2012, p. 170). Dessa forma, com docentes conscientes e implicados na responsabilidade do processo de formação dos alunos, encontramos o legítimo desenvolvimento do ensino e aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Não há como desenvolver uma atividade pedagógica sem a intencionalidade, na mobilização e desenvolvimento dos conhecimentos, para que se desenvolva a eficaz aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Marques e Pimenta (2015), asseveram:

[...] atividade pedagógica, 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).

Com essa compreensão, a formação da docência superior requer uma preparação pedagógica sólida, uma base que aponte para a profissionalização, e requeira dos docentes a compreensão de suas próprias práticas pedagógicas com reflexão crítica sobre o embasamento teórico para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem (CUNHA, 2010).

Em outras palavras, não há mais lugar para uma docência baseada no senso comum pedagógico, em ações de causa e efeito, com tentativas e erros, espelhadas nas experiências acadêmicas que os docentes tiveram na sua graduação. Essa prática é insuficiente, é necessário pensar sobre a docência, respaldá-la com base no conhecimento pedagógico.

No exercício da docência superior também não há espaço para o amadorismo, embora seja incontestável a passagem natural de profissionais de áreas distintas para a docência, trazendo conseqüentemente muitos danos aos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior, e estes danos contribuem para limitar a qualidade da docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2014) é preciso que as instituições de ensino superior promovam processos e ações institucionais formativas que contribuam para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente e para a formação pedagógica desses profissionais. Percebe-se que a carência de projetos institucionais de formação pedagógica para os docentes do ensino superior provoca o agravamento de dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes universitários. Nesse sentido, ressaltamos que a qualificação profissional é peculiar a todas as profissões, inclusive na docência superior que exige uma totalidade indivisível de saberes para uma educação de melhor qualidade.

Os cursos de Direito geralmente são constituídos por professores de áreas profissionais distintas, como,

advogados, juízes, promotores, delegados etc., com irrefutável saber jurídico, contudo despojados de conhecimentos pedagógicos para exercerem a docência a partir de reflexões teóricas que tenham conexão com as demais racionalidades e “favoreça o exercício da condição intelectual do professor” (CUNHA, 2010, p. 23).

A promoção do aprimoramento da prática docente, viabiliza o desenvolvimento eficaz no processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma docência superior que vai além dos conhecimentos específicos, que integre saberes científicos e pedagógicos, que favoreça as habilidades e estimule intencionalmente a reflexão crítica e emancipatória dos alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

É comum percebermos no diálogo com docentes universitários a indicação de dificuldades e desafios que surgem entre a articulação dos conhecimentos pedagógicos e científicos, mas acreditamos que as Instituições de Ensino Superior podem auxiliar com uma política de formação continuada que promova espaço para uma Pedagogia engajada com possibilidades de (re)construção dos saberes pedagógicos no âmbito do ensino universitário de formação integrada com a pesquisa (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Defendemos, desse modo, com Marques e Pimenta (2015), a necessidade de vinculação de um projeto formativo nas Instituições de Ensino Superior, com investimento formativo na profissionalização docente embasada em conhecimentos didáticos pedagógicos que favoreçam estratégias do ensino e aprendizagem com intencionalidade.

Na esteira dessas questões, reiteramos a indispensabilidade de diálogos que estimulem a implantação de políticas de investimento que articulem e fomentem permanentemente o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior (VEIGA, 2019). Nesse mesmo sentido, reforçamos a necessidade de implantação de projetos formativos como ação de

investimento contínuo no aprimoramento dos profissionais do magistério superior.

Posto isso, com as reflexões apresentadas neste capítulo indicamos a complexidade e especificidades da docência universitária e a essencialidade de processos de profissionalização no contexto da formação pedagógica nas Instituições Educacionais de Ensino Superior.

Questões para reflexão

Para fomentar essa reflexão em grupos de diálogo, propomos questões a serem abordadas em formato de roda de conversas formativas pelos leitores e interessados nessas discussões:

- **O que significa ser Professor/a em minha vida?**
- **Como aprendo/aprendi ser Professor/a?**
- **Qual o meu repertório de saberes docentes e quais as fontes desses saberes?**

CAPÍTULO 2

PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTERFACES NECESSÁRIAS

Entendemos a Pedagogia como uma ciência da e para a educação que exerce um papel sociopolítico de fundamental importância na formação humana (PIMENTA, 2001). Por meio da investigação da práxis educativa, ela discute e propõe sugestões com finalidades pedagógicas que primam por intervenções intencionais, que provoquem a reflexão e a participação ativa em diálogos que priorizem uma cultura educacional emancipatória (PIMENTA, 2001; FRANCO, 2008).

Nessa perspectiva, a Pedagogia como uma ciência educacional estuda e focaliza a prática educativa colaborando para as especificidades dos fenômenos educacionais. Consideramos como concepção, desse modo, a Pedagogia crítico-dialética, pois é voltada para a construção de práticas educativas emancipatórias, que assimilam seus processos educativos para aprimorá-los na prática (PIMENTA, 2001). “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). Dessa maneira, forma-se uma relação unificada entre teoria e prática iluminando novas possibilidades que redefinem e transformam constante e conscientemente a realidade educacional.

Para transpor paradigmas conservadores em busca de processos educativos que possibilitem uma formação crítica, é necessário recorrer-se à Pedagogia, por isso, quando esta é mobilizada no Ensino Superior, como

ciência da e para a educação, se propõe o rompimento de padrões tradicionalistas, contribuindo para a formação da consciência crítica e colaborando entre outras frentes para a formação pedagógica contínua aos profissionais docentes da educação superior (MELO, 2018). Nesse sentido, compreendemos com a autora que, a Pedagogia:

Nesse processo de construção do conhecimento, todas as vivências se amalgamam e se concretizam em reflexões que têm a finalidade de instigar a produção de novos conhecimentos e novas perspectivas, de modo a produzir transformações na profissão docente, tendo em vista contribuir para uma educação superior que faça rupturas com paradigmas conservadores, excludentes, que desumanizam (MELO, 2018, p. 18).

Ao reconhecermos a contribuição da Pedagogia no ensino superior, preocupamo-nos diretamente com o ambiente da universidade pública, cujo objetivo é a construção do conhecimento e a formação crítica dos docentes do magistério superior. Nesse cenário, inquietamos diversas questões, entre elas a prática docente na graduação e a necessidade de uma formação profissionalizante para compreender como se tornar professor na perspectiva da atividade docente superior (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Vale reiterar que a universidade pública direciona as suas ações formativas à sociedade, constituindo-as no tripé indissociável das dimensões do ensino, pesquisa e extensão. O ensino tem como premissa o conhecimento da matriz de estudo, e a pesquisa leva a ações investigativas, e atividades se ampliam na extensão. As relações desse tripé se realizam de forma dinâmica, sem ordem prescrita. A investigação funciona através da pesquisa de problemas derivados da prática vivida e a relação com a teoria. Assim, novos conhecimentos e reinterpretação são criados (CUNHA, 2011). Desse modo, com a compreensão de que na docência do ensino superior

é imprescindível a relação entre ensino, pesquisa e extensão, um princípio que não pode ser ignorado é que o processo de ensino e aprendizagem gera conhecimento que se complementa e articula com os “saberes da pesquisa em saberes do ensino” (CUNHA, 2011, p. 449).

Nesse contexto, a Pedagogia se estabelece por meio de processos teórico-pedagógicos intencionalmente desenvolvidos, a partir do conhecimento diagnóstico universitário realista, político e sociocultural, com a finalidade de promover: ensino participativo, conhecimento e aprendizagem; investigação e interpretação (MELO, 2018; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Nessa direção, é preciso destacar-se que a Pedagogia no ensino superior é entendida como:

Um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior que envolve distintos campos científicos dos quais torna referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características (CUNHA, 2004, p. 321).

A Pedagogia não se restringe ao escopo da formação pedagógica de docentes do ensino superior; ela vai muito além, e abrange as áreas do currículo e da prática pedagógica que inserem as diversas maneiras de ensinar e aprender. Se estende às teorias, às práticas de formação, não só de professores, como também dos alunos na conexão das áreas de ensino e pesquisa e condições institucionais para fomentação de espaços, enfim, todos os processos vividos no âmbito acadêmico são pedagógicos.

Assim, frisamos, juntamente com Cunha (2018), que a Pedagogia no ensino superior é um “espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado voltado para a formação de uma profissão” (CUNHA, 2018, p. 9).

Nossos debates, até aqui, chamam atenção para a perspectiva de que é preciso reconhecer o papel essencial da Pedagogia nos processos formativos capazes de trabalhar as necessidades pedagógicas dos professores no ensino superior. Juntamo-nos a Melo (2018) para firmarmos a compreensão de 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).

A partir dessa concepção, sustentamos a visão da natureza primordial da Pedagogia para uma formação crítica emancipadora, como ciência da e para a educação e como conhecimento central nos processos de ensinar e aprender.

Para esse fim, mudanças culturais e institucionais são necessárias para fortalecer os caminhos já percorridos e promover novas melhorias e transformações na qualidade do ensino e da aprendizagem no magistério superior, com abordagem central na ação pedagógica e na identificação dos elementos que compõem os processos de ensino e aprendizagem, contextualizados adequadamente (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Nesse cenário é propícia uma formação para professores do ensino superior, com objetivos que vão além do simples ensino em sala de aula, mas que envolva administração, gestão, tomada de decisões curriculares, aprendizagem, avaliação, pesquisa, extensão, financiamento e outros assuntos que englobem as prioridades da educação superior. A abordagem desses aspectos nos processos formativos de docentes poderá qualificar e desenvolver profissionalmente os docentes do

ensino superior (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002). Nessa perspectiva, tais experiências formativas proporcionarão aos professores

[...] 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. Contribuí 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).

Acreditamos, portanto, que o processo de formação docente no ensino superior constitui uma das finalidades da Pedagogia no ensino superior, para se promover processo contínuo de formação docente, pesquisando, valorizando e redefinindo a prática com base no conhecimento pedagógico.

Em outras palavras, como destacam Pimenta e Anastasiou (2011), a Pedagogia no contexto universitário abre caminhos para a formação de professores do ensino superior. E, nessa direção, o investimento em processos que possibilitem a formação de professores no sentido de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos amplos sobre temas que envolvem a universidade, como por exemplo, a política educacional, ciência, pedagogia, conhecimento cultural, e tudo que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Vislumbramos, assim, “possibilidade de se sair do obscurantismo atinentes a esses conhecimentos” (MELO, 2018, p. 24-25).

Ressaltamos a elementar importância da contribuição pedagógica para o ensino superior, inspirando práticas pedagógicas transformadoras que podem ser ressignificadas pela profundidade dos seus fundamentos teóricos (CUNHA, 2014). Considerar o saber pedagógico é oferecer condições para se efetivar mudanças que

rompam as fragilidades e se oponha aos modelos tradicionais.

Para além de reconhecer as colaborações da Pedagogia no ensino superior, é necessário fomentar debates com relação a ela própria, seus dilemas e desafios como área científica. Portanto,

A emergência da Pedagogia Universitária 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).

Nesse contexto, ressaltamos ser de suma importância reconhecermos no debate sobre a Pedagogia, sua articulação à Didática no ambiente universitário. Isso porque, a Didática medeia os processos de ensino e aprendizagem entre os sujeitos, de forma dialógica, fomentando a construção do conhecimento, com vistas à emancipação humana, social (ROSA; AROEIRA, 2022).

Com essa perspectiva, a Didática no ensino superior vai muito mais além do que reunir inúmeras informações sobre métodos e práticas no processo de ensino-aprendizagem. Ela envolve os sujeitos no processo de formação, aguçando a capacidade de questionar, criticar e refletir sobre os conhecimentos e sobre sua própria prática. Em outras palavras, a Didática permite-nos compreender que:

[...] Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, o alargamento de visão, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA; FUSARI; ALMEIDA; FRANCO, 2013, p. 147).

Na dimensão de uma Didática crítica temos como pilar da ação pedagógica uma relação dialógica entre professor e aluno, com finalidade de que o processo de aprendizagem flua com a participação ativa do discente em direção à emancipação e à produção de conhecimento, com a mediação do professor. Com isso, o docente, ao mobilizar a Didática crítica, em sua práxis docente, poderá pensar novas possibilidades viáveis, buscar articulação crítica reflexiva de forma dialética constantemente, captar novas visões para além do repertório, buscando novas compreensões sobre a sua atividade docente (FRANCO, 2008).

A tarefa de ensinar a partir de uma Didática crítica pressupõe “uma condução progressiva da autonomia do aluno na busca do conhecimento; desenvolvimento da capacidade de reflexão” e para tanto o docente precisa ter domínio científico dos campos específicos e pedagógicos, buscando a criação e a recriação de problematizações que desencadeiam a efetiva aprendizagem, ou seja, “compromisso com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 103-104).

Com essa concepção com relação à Didática, a metodologia de ensino é conduzida em favor da autonomia dos alunos no processo de ensino e aprendizagem em uma relação dialética com o professor, na qual o conhecimento é continuamente construído. Em suma, a complexidade da docência do ensino superior compreende diversos campos de interação necessários para compor uma educação de qualidade que vise a eficiente aprendizagem. Nessa direção, Veiga (2014) apresenta-nos como indissociáveis as interfaces dos saberes específicos, pedagógicos, experienciais, da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa, extensão e uma docência integrada, problematizadora e dialógica,

da qual sustentamos na íntegra a composição da autora (VEIGA, 2014).

Posto isso, sustentamos aqui que, no ensino superior, não se pode negligenciar a contribuição dos conhecimentos da Pedagogia e da Didática, uma vez que colaboram diretamente para a emancipação, formação crítica e humanizadora no contexto da docência universitária, como também no âmbito das diversas ações que relacionam o ensinar e aprender nesse nível de ensino.

Questões para reflexão

Para contribuir para a reflexão em grupos de diálogo, propomos questões a serem abordadas em formato de roda de conversas formativas pelos leitores e interessados nessas discussões:

- **Quais os principais dilemas da profissão docente no ensino superior?**
- **Quais são as maiores dificuldades dos alunos/as para aprenderem?**
- **Quais são suas maiores preocupações, como professor/a, a respeito do desenvolvimento do ensino para alunos(as) na universidade?**

CAPÍTULO 3

NECESSIDADES E POSSIBILIDADES NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO CURSO DE DIREITO

A tarefa de ensinar e aprender se constrói e reconstrói entre docentes e alunos na sala de aula. Daí a importância de se refletir sobre as possibilidades pedagógicas na direção da construção de processos educativos emancipatórios e transformadores para esse contexto. Dessa maneira, supera-se a usual ênfase na transmissão do conhecimento para a criação de processos dialogados e críticos, construídos com os alunos. Nessa perspectiva, os professores desenvolvem as suas práticas pedagógicas respaldadas no conhecimento pedagógico, embasando-as com reflexão, criticidade e significação emancipatória (MELLO, 2003).

Ao pensarmos sobre essas questões, entendemos que a docência nos cursos de Direito ainda é um ponto de tensão, pois o tradicionalismo nesse cenário traduz-se em práticas de ensino conservadoras e retrógradas, fragilizando o processo de ensino e aprendizagem, devido a ineficiência dessa perspectiva nos cursos de ensino superior. Os estudos e debates sobre o tema têm requerido um ensino jurídico que venha acompanhado de uma formação pedagógica dos professores bacharéis em Direito (SIMÕES, 2013).

Estudar a dimensão didático-pedagógica nos cursos de Direito abre espaço para o debate sobre a docência realizada nestes cursos, sendo urgente a sistematização de discussões com relação à prática pedagógica nesse contexto. Nessa perspectiva, a pesquisa de Cabral (2006) direciona-nos a reflexões sobre a vivência de alunos

universitários do curso de Direito terem uma série de descontentamentos, das quais, relataram: falta de conexões pedagógicas atualizadas, diálogos críticos e reflexões, fazendo-nos perceber as necessidades pedagógicas relativas ao processo de construção do conhecimento, ensino e aprendizagem (CABRAL, 2006).

Segundo Ribeiro e Rausch (2018) e Possobon (2015) a docência no ensino superior, nos cursos de Direito, não deve ser ancorada na passividade dos alunos como replicador, posição que é desastrosa, visto que a relação de ensino e aprendizagem deve estar pautada numa relação em que o aluno se sinta engajado como participante ativo no processo de conhecimento. Portanto, a necessidade de preparo e qualificação dos professores em processos de formação pedagógica e didática é um fato que precisa ser levado em consideração.

Dentre os aspectos apresentados, Mariosa (2003) reitera em sua pesquisa que práticas desatualizadas e totalmente expositivas, são desestimuladoras, evidenciando a essencialidade da formação em didática pedagógica contínua para aprimoramento e desenvolvimento do exercício da docência no ensino superior da graduação de Direito, endossando a necessidade de uma sustentação teórica, didática e pedagógica que incentive a crítica reflexiva e participativa (MARIOSA, 2003).

Nesse plano, a pesquisadora Wild (2012) identificou também a necessidade do aprimoramento de práticas pedagógicas com reflexão crítica, capazes de estimularem o ensino e aprendizagem dos alunos dos cursos de Direito, destacando:

[...] Constante reflexão sobre as práticas educativas, certamente nos levará à adoção de mudanças na prática docente, fulcrado 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).

Além disso, a autora ressalta ter observado que a troca de experiências, a cooperação mútua entre alunos e professores e o debate foram atitudes benéficas para o comprometimento e envolvimento dos alunos, que se tornaram participantes ativos no processo de construção do conhecimento (WILD, 2012).

Com um olhar mais voltado para as repercussões entre os alunos, sobre a predominância do ensino tradicional no curso de Direito, Iochama (2012) evidenciou que o conhecimento didático-pedagógico é a espinha dorsal do processo educativo do ensino-aprendizagem, ressaltando o entendimento equivocado do currículo jurídico, como processo educativo distinto. Condição insustentável que impacta o ensino e aprendizagem dos estudantes de Direito. Logo, o magistério jurídico demanda de saberes pedagógicos críticos reflexivos, despojado de todo tradicionalismo historicamente sustentado.

Associado a todas essas questões, ainda temos um cenário preocupante; geralmente os profissionais exercem a docência do ensino jurídico como atividade secundária, ingressando na carreira acadêmica sem qualificação pedagógica mínima para a atividade docente, necessitando entender, juntamente com as Instituições de Ensino Superior, a importância desses conhecimentos para desenvolverem a prática docente que colabore na eficácia da educação superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Nesse prisma, Veiga (2007) sustenta que a qualidade na docência “[...] requer formação profissional para o seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente [...]” (VEIGA, 2007, p.33).

Na verdade, este professor não é obrigado legalmente a ter uma formação docente durante a sua formação profissional. Ocorre que, adentrando na

docência, o professor de Direito se depara com uma imensidão de tensões e desafios que desconhecia. Assim, carente dos conhecimentos que esclarecem a complexidade da docência superior, é irrefutável a necessidade do aperfeiçoamento profissional para o exercício do magistério nos cursos de Direito. Logo, observamos a urgência do reconhecimento do lugar que a docência universitária tem ocupado para esses profissionais e como tem se configurado sua identidade docente. É como reflete Simões (2013), ao discutir sobre a docência no curso de Direito:

[...] importa reconhecer uma identidade docente que supera o exercício de outras carreiras jurídicas, pois é de suma importância lembrar que o ensino superior ensina a produção de conhecimentos como forma de evolução da sociedade e não sua pura e simples transmissão (SIMÕES, 2013, p. 51).

A docência que considera a aprendizagem embasa-se nos saberes das áreas pedagógica e didática e conhecimentos específicos, exercendo uma atividade docente crítica e reflexiva, em que a prática seja compreendida na sua articulação com a teoria.

Diante disso, referimo-nos à Didática, pois reiteramos que a entendemos como uma área do conhecimento que dialoga com as outras áreas e subsidia reflexões para o entendimento das problematizações de forma crítica, possibilitando a emancipação dos sujeitos. Assim, as teorias de ensino didático pedagógico mobilizam solução de problemas, oferecendo oportunidades de estudar, pesquisar, pensar, refletir, analisar, elaborar e articular a compreensão de determinado conhecimento (MELLO, 2003).

É importante ressaltar que, quando falamos em metodologia de ensino, não estamos nos referindo simplesmente à aleatoriedade das estratégias de ensino,

mas atribuindo deliberadamente a responsabilidade intencional para concretização do ensino e aprendizagem.

Essas temáticas são aspectos que precisam ser tomados na reflexão sobre a práxis dos professores dos cursos de ensino superior com base nos referenciais da Pedagogia e da Didática. Entendemos a necessidade de as universidades oferecerem espaço de reflexão da prática entre os pares docentes, como possibilidade de compreensão e desenvolvimento da profissão. Melo (2018), por exemplo, refere-se a esses espaços coletivos como momento de:

Socialização profissional é compreendida como processo por meio do qual os profissionais constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitam e justifiquem ser e estar em uma determinada profissão.[...] constitui o processo de concretizar os conhecimentos inerentes a profissão em práticas pedagógicas, marcadas por intencionalidades (MELO, 2018, p. 103).

O ensinar requer aprendizado diário, aprofundamento na construção e ressignificação das práticas pedagógicas, a integração na carreira docente num processo contínuo que se desenvolve nas relações interpessoais com os alunos, os pares, nos saberes das formações pedagógicas, no coletivo, em que o autoestudo e a autonomia das práticas devem somar-se aos saberes da formação pedagógica (PIMENTA, 2005). Sobre o aspecto do autodidatismo e autonomia das práticas, é válido lembrar o que afirmam Pimenta e Anastasiou (2014):

Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se, o que fazemos com muita dificuldade, uma vez que, como docentes do ensino superior, estamos acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individualista e solitária. Superar essa forma de atuação é processual: na vivência, o grupo vai criando vínculos e se posicionando (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 113).

Dessa maneira, teoria e prática estão intimamente relacionadas e a formação pedagógica atua como uma possibilidade de problematizar a dimensão pedagógica da atuação dos professores, colaborando com base na Pedagogia e Didática para que a prática se enraíze de forma consciente em sua atividade docente, como destacado por Aroeira (2018).

Ações de formações pedagógicas efetivas constituem-se em um processo de construção profissional contínuo, que se desenvolve em vários aspectos de características reflexivas, que partem de problematizações diagnosticadas através de situações enfrentadas no cotidiano das salas de aula para serem confrontadas, analisadas e refletidas a partir de teorias educacionais que tragam saberes pedagógicos que propicie aos docentes entenderem, conforme asseveram:

[...] a sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório [...] e a realidade social onde atuam (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 108).

Essas iniciativas formativas contribuem para o processo contínuo de construção profissional alinhada aos diversos saberes da docência e devem ser constituídas através de um projeto pedagógico estabelecido em uma tríplice base de investimentos: pessoal, profissional e institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Com essas reflexões, finalizamos esta discussão entendendo que o desafio é avançar no processo de aperfeiçoamento da profissão docente no ensino superior, o que requer investimentos que não se dissociam do campo pessoal, profissional e institucional, os quais estão imbricados nesta tríplice base que requisita “preparação pedagógica” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 259).

Questões para reflexão

Para colaborar para uma reflexão em grupos de diálogo, propomos questões a serem abordadas em formato de roda de conversas formativas pelos leitores e interessados nessas discussões:

- Como os conhecimentos da Pedagogia e Didática nos convocam a repensar nossa prática docente?
- Relate uma experiência, em sua prática docente, que identificou a necessidade de buscar ou aprofundar a formação de temas pedagógicos e didáticos.
- Que aspectos você deseja transformar em sua prática docente, considerando melhorias nos processos de ensino aprendizagem em que tem atuado no curso de Direito?

CAPÍTULO 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 Santo¹, traçando análises com base em estudos das áreas da Pedagogia e da Didática e de pesquisas que focalizam essas discussões no âmbito do curso de Direito.

Para realizarmos esse movimento, consideramos os procedimentos da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2002) e da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para a interlocução com as falas de treze acadêmicos finalistas deste curso, registradas por meio de questionário online, aplicado durante os meses de abril a maio de 2023. Para a organização dessa discussão, sistematizamos essas reflexões em dois eixos temáticos, que apresentamos a seguir.

Concepções Discentes sobre o Bom Professor

Sobre as concepções discentes sobre o bom professor, identificamos nas percepções dos participantes da pesquisa que, de modo geral, os estudantes concebem bons professores aqueles que apresentam aulas com “boa didática” e relacionamento afetivo com a matéria de sua disciplina e com os alunos.

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

Com relação à percepção sobre os bons professores que apresentam uma “boa didática”, é importante ressaltar que os estudantes participantes não possuem conhecimentos na área de Didática em sua formação acadêmica, e quando se referem à Didática, a concebem como uma estratégia metodológica de ensino, identificando-a como ferramentas didáticas que promoveriam a melhor compreensão das disciplinas jurídicas. Desse modo, identificamos que os alunos entendem a Didática como condições de “[...] habilidade para organizar suas aulas” (CUNHA, 1996, p. 69), mas apesar disso, mesmo partindo de seus “saberes”, percebem a necessidade de a atuação de seus professores ser atravessada por esse conhecimento científico.

Os estudantes valorizam como bons professores, aqueles que apresentam: “organização”, “métodos”, “planejamentos”, “clareza”, “coesão”, “objetivo”, dentre outros tantos percebidos pelos discentes como Didática, estratégias inerentes à prática educacional.

Esclarecemos com base nos estudos sobre o tema que a concepção sobre Didática crítica distancia-se dessa visão que reduz essa área científica a instrumentos metodológicos, muito embora, o tema da metodologia seja estudado por essa área de conhecimento, mas não é um sinônimo deste campo. Assim, assumimos com Pimenta *et al.* (2013), que 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 articulação entre o conhecimento específico do conteúdo, com os “[...] vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos [...]” são imprescindíveis na prática pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Logo, o entrelaçamento dessas bases sustentam uma aprendizagem significativa e emancipatória (VEIGA, 1995), uma vez que reconhecemos que os conhecimentos pedagógicos são inerentes ao exercício da docência universitária (MELO, 2018). Compreendemos também, que o ensinar com Didática crítica 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).

Conforme destacado por Freire (2016), o diálogo estimula a criticidade dos alunos e possibilita circunstâncias de reflexão sobre as problematizações por meio de construções que humanizam (FREIRE, 2016). Essa relação horizontal foi indicada neste estudo como espaços de diálogos que se concretizam num relacionamento positivo entre docente e discente (CUNHA, 1996) que, conseqüentemente, estimulam a participação ativa dos alunos num processo educativo engajado com reflexão e crítica problematizadora que visa a emancipação e a construção do novo que transforma o contexto social (FREIRE, 1996).

Esse engajamento é referenciado pelos alunos como “espaço para dúvidas, interesse e preocupação com o aprendizado da turma” o que nos faz reportar ao conceito de ensinagem, visto que, este compreende uma relação dialética que reside na articulação entre o ensinar e aprender, que resulta na aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Logo, docentes e discentes na dimensão de “quem ensina e quem aprende precisam estar

conectados, em interação plena, são partícipes do ato didático” (PONTES, 2020, p. 123).

Outro aspecto que ressaltamos nesta discussão, com relação a fala dos estudantes respondentes de nossa pesquisa, é o destaque às duas dimensões existentes na universidade, a pesquisa e extensão. Nesse sentido, vale ressaltar que a configuração da universidade se constitui na articulação das dimensões indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão, provocando a criação de novos processos de construção e reconstrução (CUNHA, 2011) por meio da articulação dos “saberes pesquisa em saberes do ensino” (CUNHA, 2011, p. 449). Ressaltamos também, o papel mediador dos docentes, estimulando a capacidade de pensar do aluno na resolução de problematizações que implicam em ações intencionais que possibilitam a aprendizagem. Por isso, é válido destacar com Pontes (2020) que a perspectiva de uma aprendizagem mediada pelo ensino com pesquisa fomenta a construção do conhecimento como ato didático emancipatório, realizado num trabalho de cooperação entre professor e aluno que viabiliza a construção do novo (PONTES, 2020).

Dessa forma, evidenciamos a relevância de os professores do curso de Direito refletirem sobre a prática docente com base nos referenciais pedagógicos e didáticos (BATISTA, 2017), refletindo no seu papel como formador e como “[...] elemento fundamental que pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve [...]”. Assim compreendemos com Cunha (2010, p. 31) que “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte”.

A pesquisa com os estudantes do curso de Direito também apontou que, na concepção dos discentes, bons professores investem na totalidade dos processos relacionais. O aspecto relacional passa pela esfera inicial do professor consigo e a matéria, contemplando uma “[...]”

relação afetiva do professor com a disciplina de ensino [...]”; essa relação de prazer ao ensinar (CUNHA, 1996, p. 113; 134) desencadeia o interesse do aluno pela matéria. Nesse sentido, os registros dos alunos participantes “[...] da paixão ao ensinar [...] e “da dedicação à docência” denota o “destaque significativo na afetividade que liga a sua matéria de ensino, que leva ao gosto pelo estudo e à possibilidade de produzir conhecimento junto aos alunos” (CUNHA, 1996, p. 145).

A ênfase dada à questão do relacionamento foi evidenciada com as seguintes indicações: “[...] é muito dedicado aos alunos”; apresenta “[...] uma boa relação com os alunos”; está “[...] preocupado com o bem estar dos alunos, aberto ao diálogo [...]”; “[...] oferece suporte aos alunos”; é “[...] 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”, percepções que contemplam as “formas dialógicas de interação” (CUNHA, 1996, p. 63) e favorecem o ambiente para a construção do conhecimento de forma reflexiva e humanizada (FREIRE, 1987; CUNHA, 1996). Nesse sentido, as concepções dos alunos 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).

Cabe também destacar o registro de um dos participantes sobre a “a dedicação à docência”, o que nos reporta a necessidade de dialogar com as considerações de Pimenta e Anastasiou (2014), sobre a identidade docente dos professores, especialmente no caso do curso de Direito, contexto em que os docentes exercem a profissão como segunda atividade, o que, em nossa opinião, dificulta a possibilidade desses professores participarem de

processos formativos para aprimoramento e desenvolvimento da profissão docente e torna-se fator preocupante quando o tema é o desenvolvimento profissional do professor que atua em cursos de Direito.

Possibilidades pedagógicas identificadas com base no diálogo com estudantes sobre a atividade docente de seus bons professores

Com relação às possibilidades identificadas por estudantes na atividade docente de seus bons professores, observamos que os discentes localizam em suas falas aspectos ligados à contribuição da dimensão didático-pedagógica na atividade de seus bons professores, especialmente quando relacionam uma percepção favorável à docência engajada com uma formação crítica e com a aprendizagem dos estudantes.

Os estudantes participantes também destacam em suas falas os seguintes registros: “Organização”; “Organizado e entende os alunos”; “[...] De forma geral foi a organização do professor. Há professores que nem plano de ensino enviam”; “A apresentação de casos práticos e da doutrina de forma concomitante [...]”; “A aula de forma objetiva, fazia muitos quadros exemplificativos no quadro”; “[...] utilizando exemplos e sinônimos”; “[...] me senti interessado pelo conteúdo”. Desses apontamentos dos alunos sobre as práticas de ensino de seus bons professores emergem elementos principalmente 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, p. 147).

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 avaliação das próprias fragilidades possibilitam a reorganização da prática em busca da efetiva aprendizagem.

Ao considerarmos as falas dos participantes sobre as possibilidades identificadas na atividade docente de seus bons professores, relacionamos esses aspectos ao quadro teórico de pesquisas que dialoga sobre a Pedagogia e Didática, que estudamos nesta produção, e foi possível sintetizar, como principais possibilidades identificadas pelos estudantes na atividade docente de seus bons professores, as seguintes ações:

- 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;

- Reexaminar a relação profissional com a docência (a relação com o ser e sentir) e estabelecer relacionamento empático e dialético com os alunos;

- Resignificar o fazer investindo com os alunos na construção coletiva, reflexiva, crítica, problematizadora, criativa, mediadora e emancipadora (redimensionamento do movimento de ação-fazer).

Essas possibilidades endossam as questões apontadas pelos alunos, ao indicarem o que entendem como ações necessárias para operar-se melhorias nos processos de ensino e aprendizagem em seu curso.

Nesse sentido, os estudantes 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.

Essas compreensões 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).

Os discentes participantes, grosso modo, não apresentam conhecimento científico na área da Pedagogia e Didática mas, mesmo assim, ao pensarem sobre as necessidades de seus professores, endossam a importância da formação pedagógica para os docentes do curso, pois em suas explicações abordam sobre a necessidade de os docentes não mais assumirem perspectivas transmissivas do conhecimento, abordando o estudante como participante desse processo, como ilustrado na fala de um dos participantes “[...] A formação pedagógica deveria influenciar muito mais em como ministrar a aula, ser didático e transmitir o conhecimento, em vez de buscar apenas "entupir" os alunos de matéria [...]”.

Com relação a críticas, comentários e ou sugestões, um estudante se manifestou, apontando as seguintes ponderações:

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, a 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.

Como nesse depoimento, percebemos de modo geral na análise das outras falas dos estudantes que participaram de nossa pesquisa, uma ênfase na importância de os docentes dedicarem atenção a aspectos e discussões voltadas para a docência nas graduações de Direito.

Para finalizar, diante da discussão sobre a docência no curso de Direito, e diálogo com os discentes que colaboraram com a nossa pesquisa sobre os seus docentes considerados bons professores, notamos que em suas percepções estes profissionais possuem vasto conhecimento jurídico, o que é fundamental para os alunos, entretanto, também é apontado por esse público, 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 que, portanto, são indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem.

Questões para reflexão

Para incentivar o debate em grupos de diálogo, propomos questões a serem abordadas em formato de roda de conversas formativas pelos leitores e interessados nessas discussões:

- De modo geral, as suas aulas estimulam o pensamento crítico e a formação profissional reflexiva?
- Ao vivenciar a docência no curso de Direito, o que você identifica como maior desafio quanto aos

aspectos voltados para o processo de ensino-aprendizagem?

- Na sua opinião, que aspectos uma formação pedagógica (cursos e processos formativos na área da Educação, Pedagogia e Didática) deveria contemplar para atender às suas demandas de atuação na sala de aula?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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, no contexto do curso de graduação em Direito, área em que focalizamos olhares nesta produção, tem-se um grupo de professores, geralmente advogados e funcionários públicos do Poder Judiciário, 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 operar-se melhorias nesses cursos de graduação e, desse modo, contribuir para a realização de processos de ensino-aprendizagem que estejam ancorados numa formação crítica.

Em diálogo com estudos acadêmicos da área e com discentes do curso de Direito, identificamos que a complexidade do processo de ensino e aprendizagem apresenta inúmeras necessidades e que há possibilidades de ensinar e aprender articulando-se os conhecimentos científicos da área de atuação com os conhecimentos das teorias educacionais e pedagógicas que orientem conexões fundamentadas nas oportunidades fecundas de pesquisa, estudo, pensamento crítico, e para solucionar questões que possibilitem construção e reconstrução de novos conhecimentos e a emancipação dos sujeitos (PIMENTA, 2009).

As fragilidades apontadas, com relação a necessidade de articulação dos conhecimentos específicos com os conhecimentos da educação e os pedagógicos (CUNHA, 2018; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), tem desdobramentos na sala de aula, como percebemos nas falas dos discentes que colaboraram em nosso estudo, e são demandas que requerem investimento urgente, principalmente no que se refere à formulação de políticas institucionais, em favor da formação pedagógica contínua de docentes que atuam em curso de Direito.

Com as problematizações e defesas assumidas nesta produção, apoiados nas contribuições teóricas apresentadas, sistematizamos reflexões que reconhecem a contribuição da Pedagogia no ensino superior como base para compreender, desenvolver e aperfeiçoar as questões pedagógicas no contexto do ensino superior.

Nesse sentido, dado as questões aqui apresentadas, sugerimos que sejam criados grupos formativos de roda de conversa com professores e coordenação do curso de Direito nas instituições de ensino superior, fomentando-se a reflexão e a análise das práticas docentes realizadas em sala de aula, bem como possibilidades para avançar-se em melhorias em favor dos processos de ensino e aprendizagem no curso de graduação em Direito.

Acreditamos que estes processos e espaços com o coletivo de professores, quando atravessados pelas contribuições da Pedagogia e da Didática, serão oportunidades fecundas para iniciação de processos formativos continuados que possibilitem a superação dos desafios e dilemas da docência universitária nesse contexto.

REFERÊNCIAS

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

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

AROEIRA, Kalline Pereira; DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega. **Pedagogia E Didática Na Docência Universitária In: A Didática do Ensino Superior – XXI ENDIPE.1 ed.** Uberlândia: FACED/UFU, 2022, v. 9, p. 226-238.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 229 p. 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: Dr. José Carvalho Mendes Sobrinho. 2017. 275 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, **Lei de diretrizes e base da Educação Nacional, nº 9394, de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>arquivos>ldb>. Acesso em: 19 nov. 2021.

CABRAL, Rosimery Cardoso. **O trabalho docente no curso de direito: a visão dos alunos**. Orientadora: Dra. 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: Papirus, 2010.

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

CUNHA, Maria Isabel. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas na educação superior: a docência e sua formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, set/dez, p. 525-536, 2004.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.

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

CUNHA, Maria Isabel. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva*, **Revista Educação em Foco**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011.

CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Brasília-DF: Junqueira & Marin Editores, 2010.

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.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8. **Anais ...** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

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

FRANCO, Mária Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

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

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

MARIOSA, Maria Aparecida da Silva. **A visão dos concluintes do curso de Direito sobre o seu processo de formação**: dilemas, desafios e expectativas. Orientadora: Dra. 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. 2015.

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

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

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

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

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I. de; FRANCO, M. A. do R. S. A. Construção da didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, local, v. 18, n. 52, p. 123-24, jan/mar. 2013.

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

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

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2009.

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

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

PIMENTA, Selma Garrido, **Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set/dez. 2005.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. **Didática no ensino superior: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável.** 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: Dra. 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: Dra. 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, RAUSCH, Buzzi. (2018). Os saberes mobilizados pelo bom professor na visão de alunos concluintes do curso de direito. **Revista Pedagogia 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.

ROSA, Luana Bastos do Nascimento; AROEIRA Kalline Pereira. **Didática em cursos de formação de professores: concepções e perspectivas**, 2022, 1.ed. - Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 11-35; 179-192.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão professor: até quando?** Pleiade (Uniamérica), v. 1, p. 29-50, 2007.

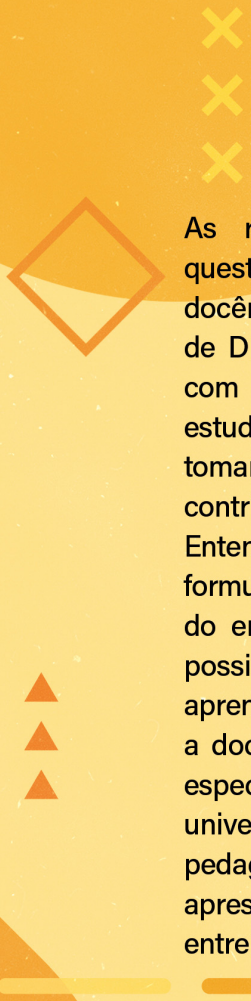
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência na Educação Superior e suas articulações com a Metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas**. In: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. 2014.

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

TAVARES, José; CUNHA, Maria Isabel da; SHIGUNOV, Neto Alexandre e Fortunato, Ivan (org.). **Docência no**

ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

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



As reflexões aqui apresentadas são fruto de questionamentos relacionados ao âmbito da docência no ensino superior, especialmente no curso de Direito. Consideramos, nesse cenário, o diálogo com estudos acadêmicos sobre o tema e com estudantes finalistas desse curso, e também tomamos como base para essas discussões as contribuições das áreas da Pedagogia e Didática. Entendemos que estas análises poderão colaborar na formulação de processos formativos para docentes do ensino superior, e para pensar os desafios e possibilidades vividos nos processos de ensino e aprendizagem no curso de Direito. Como se constitui a docência no ensino superior? Os conhecimentos específicos são suficientes para exercer a docência universitária? Que necessidades de formação pedagógica os professores universitários apresentam? Essas são algumas das questões que entremamos nos capítulos desta produção.