

13

**ENTRE EXPECTATIVA E REALIDADE: A FORMAÇÃO PARA
O MAGISTÉRIO JURÍDICO NA VISÃO DOS PRÓPRIOS
DOCENTES****BETWEEN EXPECTATION AND REALITY: TRAINING FOR
LEGAL TEACHERS IN THE VIEW OF TEACHERS
THEMSELVES****Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro*****Edna Cristina do Prado******Lana Lisiêr de Lima Palmeira*****

RESUMO: Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi produzido a partir de um conjunto de entrevistas realizadas com dois docentes da UFAL, dois da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) do campus Maceió e dois da UNEAL do campus Arapiraca. O objetivo central do estudo foi a compreensão de como deve acontecer a formação para atuação no magistério jurídico de acordo com a legislação e como essa formação é percebida pelos docentes na prática. Como método de análise dos dados, elegeu-se a análise de conteúdo. Dentre os resultados, evidenciou-se a omissão estatal diante da falta de regulamentação da docência jurídica, o que é reforçado pela fala dos docentes entrevistados, que sentem grande dificuldade ao se tornarem professores do magistério jurídico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Docente; Magistério Jurídico; Direito; Legislação Educacional.

ABSTRACT: This article is the result of research carried out by the Educational Management and Evaluation Research Group (GAE) of the Graduate Program in Education at the Federal University of Alagoas (UFAL). It was produced from a set of interviews with two teachers from UFAL, two from the State University of Alagoas (UNEAL) on the Maceió campus and two from UNEAL on the Arapiraca campus. The central objective of the study was to understand how training to work in the legal teaching profession should take place in accordance with the legislation and how this training is perceived by teachers in practice. As a data analysis method, content analysis was chosen. Among the results, the state's omission in the face of the lack of regulation of legal teaching was evidenced, which is reinforced by the speech of the interviewed teachers, who experience great difficulty in becoming teachers of the legal teaching profession.

*** Professora da Faculdade Cesmac do Agreste. Mestrado em Direito – Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Brasil (2016). Doutora em Educação e Mestre em Direito Público. E-mail: priscillacordeiro@cesmac.edu.br.

**** Professora da UFAL, Doutora e Mestre em Educação, Graduada em Direito, Licenciada em Pedagogia e Filosofia. E-mail: lanallpalmeira@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0443-7245>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9538287578494559>.

KEYWORDS: Training; Teacher; Legal Magisterium; Right; Educational Legislation.

INTRODUÇÃO

Desde a última década, o ensino superior brasileiro tem sofrido inúmeros ataques que têm promovido a fragmentação do tripé ensino/pesquisa/extensão, o sucateamento das universidades públicas e a simultânea ampliação do ensino superior privado. As atuais políticas de governo, de explícito caráter neoliberal, têm contribuído de maneira significativa para a precarização do ensino, fato que suscita algumas questões importantes que se relacionam ao direito fundamental à educação e ao seu livre acesso.

Observando-se esses processos quase colonizatórios que o ensino superior tem experimentado, e sua transformação em mercadoria, é inevitável pensar em algumas questões que se revelam como obstáculos ao projeto neoliberal em curso. *Afinal, o que se entende por direito fundamental à educação, uma vez que a Constituição, ao prever esse direito fundamental, não garante o livre acesso a todos os níveis? O que se entende por um ensino superior de qualidade?* Qual caminho seguir, diante da omissão legislativa, que cria um grande limbo para as Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país, permitindo que a docência seja exercida como uma atividade secundária e, por conseguinte, afetando a qualidade na educação superior?

Pensar sobre essas questões se torna essencial para compreender o problema desta pesquisa: Como deve acontecer a formação para atuação no magistério jurídico? Por isso, serão analisados os principais marcos legais que sustentam o direito fundamental à educação, mais especificamente, à educação superior, para compreender como a lógica de mercado tem deturpado o sentido trazido pela Constituição para a educação desse nível.

Boaventura de Souza Santos (2010) têm estudado, nas últimas décadas, a crise vivida pela universidade. Em sua visão, essa realidade pode ser percebida diante da ausência de autonomia científica desta instituição e pela precariedade do ensino. Esse desinvestimento é o resultado de políticas públicas de estímulo ao crescimento do mercado educacional, pois, de acordo com o autor, o único segmento que se promove com a falta de qualidade na universidade pública é a iniciativa privada. Diante dessa lógica, intensifica-se o que Volpi (1996, p. 24) já tinha mencionado em seus estudos: a transformação do ensino superior em um mercado de serviços universitários, uma verdadeira “fábrica de diplomas”.

Mas antes de debater esse fenômeno da mercantilização do ensino - e seus efeitos no ensino superior como um todo e, de forma mais pujante, no ensino jurídico, torna-se importante compreender o contexto legal em que as últimas políticas educacionais têm sido produzidas, afinal de contas, a Constituição Federal, que representa (ao menos teoricamente) os ideais do povo brasileiro, tem uma forma muito diferente de prever o ensino, o que não deixa de ser uma enorme contradição – já que teoria e prática parecem andar separadas no campo das políticas públicas educacionais.

Desta maneira, este artigo realiza uma abordagem qualitativa da formação para o magistério no ensino jurídico. Parte-se de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre os marcos legais para o magistério superior, chegando-se ao ensino jurídico e seus pré-requisitos.

2 MARCOS LEGAIS PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR

A educação – e sua realização com qualidade – é um verdadeiro axioma ao Estado brasileiro. Basta que se reflita sobre sua previsão anterior à Constituição em tratados de Direitos Humanos e, antes deles, nas lutas que historicamente foram travadas, ao longo da história da humanidade, para lhe garantir. Mas longe dessa análise histórica, pode-se inferir, do texto de nossa atual Constituição, que este é um direito fundamental. Primeiro, e de forma bastante didática, este diploma insere a educação no título “dos direitos e garantias fundamentais”. Se não bastasse a evidencia dessa qualidade – e, para que não restassem dúvidas quanto ao papel dado à educação – foram inseridas previsões específicas para garantir de forma irrevogável a proteção a esse direito. Segundo, em seu artigo 6º, considera-se a educação um dos direitos mais caros à sociedade, indispensável ao ideal de dignidade da pessoa humana, que envolve um conjunto de condições mínimas de existência, tais como moradia, alimentação, trabalho, dentre outros. Terceiro, estão dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, elencados no artigo 3º, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização, assim como a redução das desigualdades sociais e regionais; e a promoção do bem de todos. De tal modo que resta evidente o papel ocupado pela educação na ordem constitucional – de centralidade, de instrumento basilar para a mudança necessária e muito desejada pelo povo brasileiro.

Por isso, a Constituição vai conter em seu corpo um conjunto de normas que dizem como a educação deve ser desenvolvida em cada um dos níveis de ensino, elencando a abrangência desse direito para os cidadãos, assim como, em contrapartida, seus deveres, bem

como os do Estado, seus princípios gerais, forma de financiamento, a realização do ensino privado, previsão do Plano Nacional de Educação (PNE) etc. A inserção da educação no quadro de direitos fundamentais, desta forma, configura-se em uma grande conquista, cabendo ao Estado sua realização e regulação na prática. Tem-se, dentre suas previsões que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na base desse direito, encontram-se os direitos e deveres dos cidadãos e do Estado, que devem atuar, conjuntamente, para promover e incentivar sua realização. Isto porque, como trata Jaeger (1989, p. 4) “[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade”. O esforço para sua realização pertence a todos, que têm a responsabilidade direta pela educação que se desenvolve no país. Assim, a ação do Estado deve ser realizada a partir dos princípios gerais para o ensino, em todos os níveis, elencados no artigo 206, que segue:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Com isso, funda-se uma ampla base principiológica que busca garantir o desenvolvimento social de forma abrangente. Diante do contexto do ensino superior, alguns desses princípios assumem um papel de destaque, como a liberdade de expressão e manifestação de ideias e de concepções pedagógicas, algo realmente caro ao ambiente acadêmico, sendo indispensável para o exercício de uma docência que busque despertar a consciência crítica e a autonomia nos indivíduos; também a gratuidade do ensino público, principalmente aos indivíduos que herdaram o patrimônio histórico da segregação e marginalização cultural por décadas no país; assim como a manutenção de sua qualidade, imprescindível para superar a crise em que a universidade se encontra atualmente. Em resumo, a realização da educação em

qualquer nível deve acontecer conjuntamente—à observância destes princípios, sem a qual a atividade de ensino não pode se concretizar.

O dever do Estado, em relação à educação superior, será efetivado, nos termos do artigo 208, a partir do “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Por outro lado, o artigo 209 da Constituição prevê que o ensino é livre à iniciativa privada desde que sejam cumpridas as normas nacionais de educação e que passem pelo processo formal de criação, autorização e avaliação de qualidade.

No artigo 214, a Constituição estabelece que as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para o desenvolvimento de ensino serão regulamentados por meio do Plano Nacional de Educação, atualmente previsto na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com vigência até o ano de 2024.

Percebe-se, a partir da análise do texto constitucional, que são inúmeros os deveres do Estado quando se fala em educação superior. Este deve planejar e executar políticas públicas variadas neste âmbito, garantindo que todos os valores que o sustentam possam ser alcançados. Com a Constituição Federal de 1988, a educação foi elevada a um patamar superior no país. Considerada como um Direito fundamental de todos os cidadãos, devendo ser prestada pelo Estado com a ajuda de toda a sociedade, a educação passou a ser vista como um dos Direitos mais importantes para que a sociedade possa superar as enormes desigualdades econômicas e sociais existem em seu âmago.

Embora esse reconhecimento possa parecer óbvio diante do contexto de evolução normativa dos Direitos humanos em nível internacional e da redemocratização vivida pelo país, é preciso reconhecer que a educação tem sofrido inúmeros ataques nos últimos anos, o que tem ampliado, ainda mais, a questão de sua qualidade.

Para dar efetividade ao texto constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/1996) apresenta como princípios basilares a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias pedagógicas, um padrão de qualidade, garantia à educação e aprendizagem a todos os níveis de ensino. Em outras palavras, as instituições de educação devem pautar sua atuação, independente da área, pelo debate de ideias e por práticas pedagógicas com o objetivo de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o artigo 4º, inciso V afirma que o Estado deverá garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino, a pesquisa e a criação artística a todos. O inciso IX do mesmo artigo afirma que ao Estado também deve garantir “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino,

definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”. No mesmo sentido, há previsão que os cursos superiores noturnos deverão manter os mesmos padrões de qualidade dos cursos diurnos (LDBEN, 1996, art. 48, §4º).

A iniciativa privada poderá desenvolver atividades no âmbito do ensino, cumprindo as normas gerais da educação nacional e dos sistemas de ensino, a partir da autorização do Poder Público e da verificação contínua de qualidade e, por fim, provando sua capacidade de autofinanciamento (LDBEN, 1996, art. 7º).

O sistema federal de ensino será composto das instituições mantidas pela União, pelos órgãos federais de educação (independentemente do nível) e das instituições privadas de ensino superior (LDBEN, 1996, art. 16). A União detém a competência para criar normas sobre os cursos de graduação e pós-graduação, bem como regular o sistema de avaliação do ensino superior.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o art. 13 da referida lei, além dos professores serem corresponsáveis pela elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição ao qual estão vinculados, devem elaborar planos de trabalho coerentes com a proposta de suas instituições. Como o PPC deve observar o contexto econômico, social e cultural da região em que uma dada IES for implantada – colaborando com a articulação entre ambiente educacional e comunidade –, a correlação com o plano de ensino se torna essencial ao trabalho docente. O artigo 13 também prevê que os professores devem zelar pela aprendizagem dos discentes desenvolvendo estratégias para os alunos que não tiveram um bom desempenho melhorarem o mesmo.

Entre os artigos 43 a 67, a LDBEN regula a educação superior, estipulando como finalidades desse sistema:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão

sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

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

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

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

Os objetivos da LDBEN nesse âmbito, como pode se ver, abrangem não apenas a formação profissional para o mercado de trabalho, mas o desenvolvimento de uma visão crítica de mundo capaz de alterar a realidade social brasileira. É reconhecida a necessidade de suscitar no futuro profissional, independente da área, a capacidade de intervir em sua realidade, produzir conhecimento (através da pesquisa) e promover a sua difusão por meio da extensão.

Outro ponto importante da lei diz respeito à formação dos professores para o ensino superior. De acordo com o artigo 66, “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Dando continuidade ao que prevê a LDBEN sobre a formação de professores, a resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001 estabelece as normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Na primeira modalidade, que inclui os mestrados e doutorados, a resolução deixa muitas questões omissas, de modo que não estabelece parâmetros de como deve ocorrer a formação dos professores para o nível superior (VEIGA e D’ÁVILA, 2019).

Em relação ao planejamento das aulas e a avaliação do ensino e aprendizagem, há previsão de que as IES assegurem um período reservado para os estudos, planejamento das aulas e das avaliações, o que deve ser incluído na carga horária de trabalho (LDBEN, 1996, art. 57, V).

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), expresso na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, é composto de um conjunto de metas para todos os níveis de educação no país, a ser atingido até 2024. No âmbito da educação superior existem várias metas, como é o caso da 13, que prevê a melhoria da qualidade da educação superior e ampliação da quantidade de mestres e doutores no quadro docente das IES. As metas do PNE não preveem como deve ocorrer o enfoque didático pedagógico da formação dos professores para o magistério superior, embora preveja o aumento da oferta das pós-graduações *stricto sensu* no país até 2024.

1.1 A FORMAÇÃO VOLTADA AO MAGISTÉRIO SUPERIOR: O CASO DO DIREITO

Além da legislação aplicável a todo o ensino superior acima mencionada, aos cursos de Direito são aplicadas as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) do curso, expressas na Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que contém a forma de organização do mesmo, a estrutura dos currículos, formas de avaliação, dentre outras coisas. No entanto, não há previsão específica para saberes ou competências essenciais ao magistério jurídico, ou relacionados à formação para esse tipo de atuação.

Em relação ao perfil do curso, cabe destacar a necessária formação para o exercício da cidadania que a resolução explicita, em seu artigo 3º:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deve assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.

A nova resolução divide, assim como já ocorria, os conteúdos e atividades em três grandes áreas: formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional:

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

No primeiro âmbito, o objetivo é garantir uma sólida base filosófica e humanística para que o futuro profissional da área tenha capacidade de dialogar com outras áreas do conhecimento, tais como ciências sociais e com as novas tecnologias da informação. Envolve as disciplinas propedêuticas, ou seja, as disciplinas que introduzem o discente no conhecimento jurídico. No segundo âmbito, da formação técnico-jurídica, estão as disciplinas de caráter dogmático (que envolvem o conhecimento sobre o sistema jurídico em seus diversos ramos). Para além de uma formação dogmática, a resolução previu, neste ponto, a necessidade de contextualização de todos os ramos jurídicos a partir das mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas do contexto nacional e internacional. Entram, aqui, disciplinas de viés positivo como Direito Constitucional, Tributário, Administrativo, Penal, dentre outras. Por fim, o terceiro âmbito se direciona para a formação prático-profissional, promovendo a integração entre teoria e prática dentro do curso, além da construção do TC (DCN-Direito, 2018, art. 5º, incisos I a III).

1.2 A FORMAÇÃO NAS PÓS-GRADUAÇÕES *STRICTO SENSU* EM DIREITO

Os estudos realizados por Prado, Santos e Pereira Júnior (2015) revelam que, além do nivelamento pedagógico realizado nos cursos de Direito⁴⁸ e da tradição de tornar a docência uma atividade complementar diante da atividade profissional exercida por muitos bacharéis em Direito, a matriz curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, na área, possui grande deficiência quanto às disciplinas que preparem o futuro docente para o ensino.

Conforme a LDBEN, em seu artigo 65, a preparação para o exercício do magistério superior deveria acontecer, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado. No entanto, poucos programas têm preparado, de fato, o professor para a atuação no magistério jurídico. Nas palavras de Prado, Santos e Pereira Júnior (2015, p. 172):

Em síntese, os dados coletados mostram que, embora com considerável número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito ofertando em suas matrizes curriculares disciplinas pedagógicas, em ainda 60% das IES o mestre e o doutor recebem seus títulos e vão atuar nos cursos de graduação sem noções mínimas do que é ser docente, atuando pautados, muitas vezes, no senso comum, na improvisação, nos conhecimentos advindos do exercício da advocacia, da magistratura ou demais das áreas do Direito e/ou nas experiências que tiveram na condição de alunos.

⁴⁸ O mencionado nivelamento pedagógico seria a compreensão de que bastaria o exercício profissional na esfera jurídica para atuação docente e vice-versa, desconsiderando-se um universo de saberes docentes que são imprescindíveis ao magistério (PRADO; SANTOS; PEREIRA JÚNIOR, 2015).

Além da problemática narrada por esses autores, em outro estudo, sobre a pós-graduação em Direito no Brasil, Gameiro e Guimarães Filho (2017, p. 916) revelam que “A pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Brasil não é só irregular, desigual e regionalizada, como é, também, endógena e orientada para o Sul/Sudeste do Brasil”, o que acaba por comprometer a qualidade da educação jurídica em todo o país.

Por sua vez, Cordeiro, Prado e Palmeira (2020) evidenciam a carência na formação para a docência em áreas específicas da Pedagogia, como é o caso da avaliação da aprendizagem. Em seus estudos, comprovou-se a quase ausência do estudo da avaliação nas matrizes curriculares dos programas de mestrado e doutorado da região Nordeste do Brasil, o que reitera a utilização da mesma com um viés tradicional e classificatório por muitos docentes. Percebe-se que a ausência de disciplinas pedagógicas na formação desses profissionais fortalece um modelo de educação tradicional no ensino jurídico, ou, nas palavras de Freire (2011), uma educação bancária. Nas palavras das autoras:

[...] grande parte dos docentes que lecionam nas disciplinas relacionadas à formação para o magistério jurídico não tiveram uma educação formal em práticas pedagógicas. Como implicação prática, continuam a se reproduzir modelos tradicionais de ensino e avaliação na formação dos mestres e doutores em Direito (CORDEIRO, PRADO e PALMEIRA, 2020, p. 97).

Neste estudo, comprovou-se que não existiam linhas de pesquisa e projetos de pesquisa ou extensão voltados à formação e aprimoramento da atividade docente naquela região do país (CORDEIRO, PRADO e PALMEIRA, 2020).

As visões ora analisadas revelam uma parte do problema que envolve a formação para o magistério jurídico. Outros autores (RODRIGUES, 1993; ADEODATO, 1999; CASTRO, 2004; MORAIS e SANTOS, 2007; MACHADO, 2009; MURARO, 2010; ABIKAI NETO, 2014; PRADO, 2015; PALMEIRA, 2018; e CORDEIRO, 2019) revelam os efeitos de uma formação deficiente na qualidade do ensino, o que reitera um ensino verticalizado, em que a sala de aula se converte em um espaço de hierarquias e disciplina, em que o professor replica textos legais positivados com pouca ou nenhuma reflexão crítica, ao modo positivista que prevalece nas Ciências Jurídicas.

Além dos problemas narrados, muitos docentes não possuem a compreensão dessa realidade, perpetuando-se este modo tradicional de ensino. Por isso, objetivando compreender qual a visão dos professores da área sobre o ensino e sobre a sua própria prática, foram ouvidos docentes das duas IES públicas que ofertam o curso de Direito no estado de Alagoas.

1.2.1 A visão dos docentes: um estudo de caso em Alagoas

Este estudo buscou identificar a visão dos docentes na prática. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com seis docentes dos cursos de Direito das duas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado de Alagoas: a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), localizada em Maceió, e a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), com um campus em Maceió e outro em Arapiraca. Ao todo, foram entrevistados dois docentes da UFAL, dois da UNEAL do campus Maceió e dois da UNEAL do campus Arapiraca. As IES participantes desta pesquisa foram nomeadas de IES 1 e IES 2. O critério para seleção dos docentes foi a avaliação de desempenho interno realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES ou, diante de sua ausência, por indicação da coordenação de curso a partir da avaliação positiva dos discentes. Deste modo, os docentes com as melhores avaliações, a partir da percepção dos discentes do curso, foram entrevistados. Foram nomeados, desta forma, como D1, D2, D3, D4, D5 e D6. Nas falas dos docentes foram suprimidas menções ao nome dos entrevistados, e bem como o nome real das IES. A partir dos olhares lançados por esses docentes, foi possível traçar um panorama de como ingressaram no magistério jurídico, que tipo de formação tiveram e como avaliam o ensino jurídico na atualidade, além de suas próprias práticas.

1.2.1.1 O método utilizado para a análise dos dados

Adotou-se, como método de análise de dados, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Este método pode ser conceituado, de forma mais geral, como um conjunto de técnicas para a compreensão de mensagens, que utiliza um procedimento específico de investigação, que segue uma série de procedimentos pré-definidos. Assim, pretendeu-se “des-velar” o sentido da prática docente entre os entrevistados.

Seguindo as etapas da Análise de conteúdo, a constituição do *corpus*, nesta tese, seguiu a regra da representatividade, que consiste em recolher uma amostra dos documentos para, a partir dela, realizar a análise. Além da regra da representatividade, foi seguida também a regra da homogeneidade, que prevê que os documentos pretendidos à análise deverão ser homogêneos, ou seja, devem apresentar singularidades que os conectem entre si e os tornem semelhantes, e da pertinência, que prevê que os documentos “devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”. Também

foram seguidas as regras da não seletividade e pertinência, uma vez que todos os documentos encontrados dentro das características delimitadas para constituição do *corpus* foram utilizados, sendo fontes adequadas de informação (BARDIN, 2011).

As categorias de análise desta pesquisa foram: a) ingresso no magistério superior; b) formação para a docência; c) qualidade do ensino jurídico atual. Estas categorias foram cunhadas a partir das falas dos próprios docentes nas entrevistas, de acordo com os objetivos traçados nesta pesquisa.

1.2.1.1.1 Início da carreira docente

Ainda são escassos os estudos sobre o início da trajetória docente no ensino superior no Brasil. A legislação, como pôde ser observado, não regulamenta de maneira apropriada como deve ocorrer essa formação, enfatizando a importância – e não a obrigatoriedade – da formação ocorrer em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Por isso, as pesquisas que abordam esta temática são essenciais à reflexão sobre a qualidade do ensino superior no país e para a melhoria da formação docente, como explicam Freire e Fernandez (2015).

Prado, Santos e Pereira Júnior (2015) revelam em seu estudo que os motivos para que profissionais da área do Direito se tornem docentes envolvem fatores como a necessidade de complemento da renda e a própria “vocação” para o magistério, por eles mesmos percebida. Poderia ser acrescido a essa ordem de fatores, igualmente, o *status* elevado que a profissão docente pode gerar ao profissional da área jurídica. Independente da razão, muitos docentes não realizam formação prévia para o ingresso no magistério, começando sua carreira sem o devido planejamento didático pedagógico ou mesmo sem refletir, criticamente, sobre as implicações sociais do processo de ensino e aprendizagem na transformação da realidade. Para piorar esse quadro, os programas que os tornaram mestres e/ou doutores pouco ajudam na formação didático-pedagógica dos docentes.

Esta ausência de uma preparação para a docência é tanto resultado da lacuna legal quanto dos requisitos iniciais para lecionar no ensino superior como um todo, ou ainda, quanto da própria cultura social que permeia esse nível de ensino, que visualiza a profissão docente como profissão secundária (PRADO, SANTOS E PEREIRA JÚNIOR, 2015).

Por isso, é normal que profissionais deem início às suas carreiras docentes de maneira precária, quase acidental. De forma geral, essa é a realidade narrada pela maioria dos professores que participaram dessa pesquisa:

Olha, eu digo que eu sou professor por acidente... não é, em 2001 eu fui convidado por um sócio aqui do meu escritório pra substituí-lo durante um período que ele ficou doente, então eu iria ministrar apenas duas aulas numa faculdade particular aqui em Maceió e fui substituí-lo achando que aquilo seria apenas uma experiência na vida, mas eu gostei tanto da sala de aula que acabei ficando, fui contratado por essa faculdade e eu acho que em cerca de um ano eu já lecionava em quatro faculdades particulares foi quando apareceu também a oportunidade de fazer o concurso da IES 1 e aí eu efetivamente entrei pra nunca mais sair do magistério (D1).

Fui convidado para fazer a seleção para uma Faculdade, fui aprovado e comecei. Dois anos depois eu fui aprovado no concurso da IES??? (D4).

Houve alguns convites, para faculdades particulares (...). Então eu comecei com algumas disciplinas – poucas, esporádicas, porque eu sempre tive a atuação da advocacia – então dava para cumular, digamos assim, com uma atividade no período noturno. E, posteriormente, em 2014, foi que surgiu concurso para a IES 2 e eu me submeti, junto a outros colegas (D5).

Alguns docentes iniciaram suas carreiras fazendo concurso para outros cursos em disciplinas que envolviam legislação, sendo, em momento posterior, transferidos ou alocados no curso de Direito:

Eu iniciei a partir de um concurso na IES 2 em 2003, em 2004 eu fui chamado e comecei a ministrar aulas não no curso de Direito que não existia, mas em disciplinas ligadas à legislação em outros cursos nas licenciaturas e no bacharelado em Administração e Contábeis, então em uma disciplina aqui e outra ali eu fiquei esperando, na verdade não é esperando eu estava à disposição da universidade, só que em 2007 o reitor convocou a gente, o primeiro reitor, o primeiro presidente convocou a gente aos professores da área de Direito e perguntou se nós estávamos dispostos a encabeçar o projeto de um novo curso que era o curso de Direito aí nós topamos e as aulas efetivamente iniciaram em 2007, então desde o início do curso até os dias de hoje eu sou professor de Direito da IES 2 (D2).

Se deu em 1999 no concurso de professor substituto para outra IES para disciplinas jurídicas no curso de secretariado, administração e de outro curso técnico, como o curso superior e a partir de 2000 já como professor e depois como coordenador do curso de Direito e também na IES 1 como professor substituto de 2002 até 2004 (D3).

Eu advogava há 9 anos e meio e, do nada, fui morar em outro estado, e lá abdiquei de um tempo da advocacia e fiz o concurso público da universidade e passei para ser professora, em 2006 (D6).

Percebe-se, a partir dessas falas, que para muitas instituições, o sucesso profissional é sinônimo de capacitação para a docência, uma vez que o domínio dos institutos jurídicos, das leis e normas seria o elemento central para atuação do bom professor. Valeria a máxima de que profissionais como juízes, procuradores, promotores, advogados, dentre tantos outros, estariam aptos, pela própria qualidade do cargo que ocupam, a exercer com maestria a profissão docente,

fato que ficou evidenciado das entrevistas com os docentes, cuja visão sobre o ensino é perpassada por esta premissa.

1.2.1.1.2 Percepção sobre o magistério no início da carreira

É no início da carreira docente que o profissional confronta suas expectativas com a realidade da atuação profissional. Desenvolve-se um verdadeiro processo identitário que confere significado ao fazer do professor, que refletirá os seus valores, visão de mundo, a forma como de pensar, agir e estar no mundo, como explicam Pimenta e Anastasiou (2002).

Neste processo, a construção dessa identidade leva tempo. Não se realiza do dia para a noite, mas ocorre de maneira lenta e refletiva. No contato inicial com a sala de aula, o professor adequa seu planejamento às condições com as quais se depara, em um processo de permanente adaptação. Ele vai se descobrindo enquanto professor, percebendo suas necessidades para acomodar as mudanças (NÓVOA, 1995). Wiebusch (2017, p. 18458) afirma, sobre este processo:

[...] é um período repleto de tensões, ajustes, desequilíbrios, adequações, bem como de expectativas e de aprendizagens na profissão. No momento inicial da docência, alguns docentes reagem negativamente e, aos poucos, vão elaborando e reelaborando os processos de adaptação à profissão e à sua própria atuação docente. A adaptação do professor é constante, desde o início até o final da carreira, diante das múltiplas exigências que perpassam essa atuação profissional.

Por isso, é preciso reconhecer que o professor não nasce pronto para o seu ofício, mas se constrói e reconstrói na medida em que enfrenta a docência, ou como diria Freire (1991. p. 58): “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Um fator interessante, para o início do magistério jurídico, é a maneira como os docentes enxergam a sala de aula. No caso dos docentes entrevistados, ora é vista como uma atividade “intuitiva”, que reflete o contato que os profissionais do Direito tiveram com os seus docentes; ora como uma atividade técnica, uma vez que a ciência jurídica estaria voltada à prática, à aplicação de leis e códigos:

Olha, eu sempre me considerei muito intuitivo né, eu na verdade eu não sabia ao certo como fazer, eu sabia o que não fazer né, então eu vim de uma experiência acadêmica que eu tive bons professores, mas eu posso dizer que a maioria dos professores que eu

tive era de professores enfadonhos de aulas que não procuravam conectar a teoria com a realidade eram aulas eu diria que não motivavam o aluno a enxergar naquele assunto a possibilidade de um emprego efetivo na vida profissional, então assim, como eu sempre ministrei uma disciplina que é eu diria, não é a segunda preferida do curso de Direito, eu sempre tentei fazer de uma maneira palatável de uma maneira agradável, então na verdade a percepção do meu início de carreira era de que eu deveria trazer o aluno pra que ele fosse mais participante do assunto e pra que ele enxergasse algo que fosse útil pra ele realmente na vida profissional (D1).

Olhe eu tive de certa forma na época eu tive duas percepções, uma percepção ligada as licenciaturas e uma percepção ligada ao bacharelado, a percepção clara que eu tive em relação ao bacharelado é que é um curso muito ligado a questões técnicas pouco ligado as questões humanas propriamente dito, quer dizer há uma resistência, sempre eu vi essa resistência do curso de Direito a matérias como ciência política, filosofia, sociologia, psicologia essas áreas que ficam ali complementares na formação geral vamos dizer assim, e o foco sempre foi na questão técnica muito mais ligado inclusive a atuação junto ao judiciário, então até a minha postura que pode ser influenciada por uma visão mais de formação humana eu não conseguia muito fazer discussões nesse sentido, era muito técnico inclusive eu era cobrado pelos alunos que houvesse um direcionamento maior, eles gostavam sabe, mais ao mesmo tempo eu sentia que por conta de toda a conjuntura do curso de outros professores de toda uma técnica voltada para as questões mais legais ligadas as fontes especificamente de Direito a percepção é de que era uma coisa muito técnica, muito estreita certo, quase que impedindo uma discussão mais ampla sobre a sociedade, era uma coisa muito específica isso só veio mudar em 2013, 2012, enfim quando as questões políticas começaram a invadir todas as áreas aí estudar Direito pareceu uma coisa mais comum porque antes não, antes era uma coisa pra um grupo que iria atuar na justiça, depois eu tive a percepção que é impossível falar de Direito sem que isso implicasse também em toda a movimentação política que a sociedade vivia naquela época (D2).

Quando eu entrei no curso de Direito não tinha experiência, e também na coordenação não tinha experiência nenhuma. Só que à medida que eu fui pegando disciplinas que eu tinha mais afinidade, como as de Direito Público. Quando eu comecei, foi com Ciência Política e História do Direito, que são disciplinas propedêuticas, até porque eu não tinha a metodologia específica para trabalhar com disciplinas profissionalizantes, apesar de ter carreira jurídica no escritório de advocacia tributária por mais de 9 anos, mas não tinha aquela sensação de segurança para a metodologia da sala. Mas, graças a Deus, fui tomando conta, gostando do que estava fazendo (D6).

Percebe-se, da fala do docente D2, que o Direito é visto sob uma perspectiva fechada, como uma ciência da pura aplicação da norma. Narra-se grande resistência quanto à interdisciplinaridade, uma vez que disciplinas de caráter propedêutico são “escanteadas” na formação jurídica. Os próprios alunos, na visão docente, preferem um conteúdo de caráter “prático” diante da conjectura do curso e da atuação de professores de outras disciplinas. Isso se revelou, na visão dos docentes D3 e D5, como motivo de frustração, como é possível perceber em suas falas:

Em relação ao magistério do ensino superior na área específica do Direito eu confesso que foi uma decepção porque como eu sou filho de professores da Universidade Federal de Alagoas da área de Serviço Social e de Economia, na área de Direito eu pude verificar a deficiência de conteúdos na área de Pedagogia de teoria básicas da área de Pedagogia, como o construtivismo, e verifiquei que na área jurídica a maioria

dos professores tinham a carreira docente como a segunda carreira ou seja que não eram preparados efetivamente para exercer a carreira docente do ponto de vista pedagógico (D3).

Infelizmente eu acho que o ensino do Direito carrega muito das vaidades, das carreiras jurídicas, das profissões jurídicas, digamos assim, para a sala de aula. Ao invés do pessoal ser mais aberto à carreira dos professores, se unirem mais, em prol de uma uniformização... De buscar outros métodos... Como melhorias e conquistas para a carreira fica aquela coisa: cada um na sua... Então nisso eu senti uma certa dificuldade. Eu já fui professora antes de ser formada em Direito. Então eu percebi essa dificuldade no que diz respeito ao mundo do Direito (D5).

A percepção do docente D4, por sua vez, revelou um sentido de íntima vocação para a docência, como é possível perceber em seu relato:

Na verdade, eu já tinha a expectativa formada do que era a docência, e acabei confirmando aquilo que eu achava em termos de expectativa, eu achava que era uma profissão muito gratificante, que acaba transcendendo um pouco essa noção que é puramente econômica, de você ter uma retribuição pelo trabalho. A docência acaba gerando algo mais, que não é mensurado, e eu já esperava isso, que se confirmou quando eu comecei a lecionar e eu sinto isso até hoje. Então... Eu gosto muito e a minha percepção é a melhor possível (D4).

As tensões e dificuldades docentes no início de suas carreiras se evidenciam de suas falas. Percebe-se que a docência não é a carreira principal dos docentes que atuam na área, que o fazem, muitas vezes, sem a compreensão dos significados inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

1.2.1.1.3 Formação para a docência

Outra realidade é a ausência de formação inicial. Se a LDB confere aos programas de pós-graduação *stricto sensu* a responsabilidade pela preparação para o magistério superior, deixa a forma como isso deve acontecer em aberto, em flagrante omissão legislativa. Como resultado, nota-se a ausência de uma formação que, de fato, prepare o profissional da área jurídica para a docência. Conforme Wiebusch (2017, p. 18458),

[...] nos cursos de pós-graduação há uma ausência de formação direcionada para a atuação no contexto universitário, apenas privilegiam a pesquisa, então a atuação docente é complexa. Os professores destacaram: a falta de preparação para a docência como reflexo da formação e isso consequentemente isso repercutiu na dificuldade com o planejamento das aulas; diante dos conteúdos previstos nas ementas que precisaram apropriar-se para planejar as aulas e desenvolver o trabalho pedagógico na sala de aula (p. 8).

Das falas dos docentes, a ideia de que a formação para a docência ocorre de forma muito superficial ou não ocorre. Alguns deles narraram ter feitos cursos que, de alguma maneira, ajudaram em sua trajetória inicial docente, como é possível conferir:

Eu fiz vários cursos, vários cursos, mas cursos, confesso, cursos de quarenta... alguns cursos de extensão né, vários cursos de extensão, principalmente os que eram fornecidos pelo Instituto Federal de Alagoas já que a gente tinha que lecionar em outras áreas, como a área do secretariado, a área de turismo, hotelaria na área jurídica agora por incrível que pareça nunca foi me exigido pra dá aula num curso jurídico, essa é a contradição (D3).

Eu participei de um curso sobre metodologias no âmbito da ENFAM (Escola Nacional para Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados) num curso que eles chamam de FOFO (Formação de Formadores). Dentro desse curso você recebe um treinamento e desenvolve metodologias ativas (diversidades de metodologias). Acho que o último curso que eu fiz foi muito proveitoso, além de cursos ocasionais, mais limitados, sobre o uso de tecnologias, ferramentas para você utilizar no processo de ensino e aprendizagem. Enfim, é isso. Mas o curso que realmente considero muito importante para minha formação foi o FOFO – Formação de Formadores (D4).

Na minha pós-graduação (a primeira, porque o mestrado não, mas na pós-graduação eu tive a disciplina que foi só metodologia para o ensino jurídico) (D6).

Olha eu diria o seguinte eu nunca fiz um curso específico, eu fiz a minha primeira pós graduação pela FGV do Rio de Janeiro e nesse curso nós tínhamos módulos de ensino jurídico e o meu mestrado que eu fiz em 2008 em que tinha também autorização para licenciatura né, eu não vou lhe dizer que eram cursos que voltavam ao ensino do Direito, mas assim de uma certa forma trouxeram uma certa capacitação (D1).

O docente D2, embora não tenha feito pós-graduação *stricto sensu*, relata que o único contato que teve com uma formação para a docência foi em um curso, que tinha interrompido, em Pedagogia:

Só sou especialista, então eu não tive acesso a mestrado nem ao doutorado naturalmente, a especialização que eu fiz foi esse contato teórico com a docência com algumas disciplinas de docência formalmente falando após o curso né, toda a formação que eu tenho de magistério foi na formação interrompida de Pedagogia (D2).

Os saberes da Pedagogia são necessários à atuação de todo e qualquer docente, independente do nível de ensino. As poucas formações oferecidas para os bacharéis em Direito, como pôde ser percebido, abordam a preparação para a docência de maneira superficial ou não o fazem.

1.2.3.1.4 O mestrado e/ou doutorado ajudou na formação para a docência?

De outro lado, o mestrado e/doutorado pouco ou nada ajudaram na docência. Os relatos dos docentes revelam, ao contrário, que os programas focam na especialização por área:

D2 – não fez mestrado

Não, houve apenas a disciplina metodologia da pesquisa jurídica que deveria abordar alguns temas da área também de Pedagogia, mas de forma muito incipiente (D3).

Não, nenhuma disciplina (D5).

Das falas dos docentes D1 e D6 se percebe, inclusive, uma ênfase ao domínio dos conteúdos como pressuposto para o exercício satisfatório do magistério, como é possível observar de seus relatos:

Olhe quanto a conteúdo sim, certo, agora não é um curso que vai trazer uma preparação específica quanto a metodologia de ensino, quanto a elaboração de conteúdo programático né, eu acho que o que falta mais é uma melhor organização, porque veja só o raciocínio, você recebe uma ementa com um conteúdo programático e você já sabe quantas horas aulas você tem, então é só uma questão de organização você saber dividir o assunto de forma equitativa pela sua carga horária pra que você consiga terminar, então eu vejo exemplo de colegas que começam o semestre letivo muito devagar gostam de se aprofundar mais na discussão e a medida que vão se aproximando do fim do semestre aceleram e terminam as vezes o semestre sem concluir o conteúdo, e quando você faz uma programação você consegue manter um cadenciamento dessas aulas e consegue concluir, eu me orgulho em dizer que em dezoito anos eu nunca terminei um semestre sem ter esgotado o assunto a que me foi confiado, então o mestrado ele não dá essa orientação, essa capacitação pra organizar melhor uma aula isso daí foi realmente algo que eu tive que aprender no dia a dia, na vivência (D1).

Sim, mas não no sentido prático-profissional de metodologia, mas no sentido teórico. Quando eu voltei do mestrado em Direito Público aumentei mais cinco disciplinas que eu poderia ensinar com segurança por conta do conhecimento que eu adquiri no mestrado (D6).

Por fim, na visão do docente D4, seria a disciplina estágio docência (ou tirocínio docente), desenvolvida sob a supervisão do professor orientador no mestrado ou doutorado, a responsável por “treinar” o futuro docente, embora isso não fosse, por si só, suficiente, pois só a prática aprimoraria a função docente:

Sempre tem. No mestrado, eu não tive – não estava no currículo do mestrado, quando eu fiz o mestrado, em 2006. Depois foi incluído, que é a disciplina estágio docência. Mas, no doutorado, eu participei: eles tinham uma disciplina chamada tirocínio docente, que é o estágio docência, na verdade, em que eles recrutam os doutorandos para fazer atividades de docência sob supervisão de um professor da universidade.

Então eu participei disso também, como em geral acontece – hoje isso acontece de forma mais abrangente, pelo menos nos cursos que eu conheço sempre há essa disciplina que é uma exigência curricular para você concluir o mestrado ou doutorado. Muito embora as vezes não é de treinamento... muito embora as vezes você coloca o mestrando/doutorando para dar aula. Ninguém vai ensinar o mestrado/doutorando como dar aula, você joga lá na cova dos leões, e você acaba se aprimorando e se desenvolvendo com a prática, trocando o pneu com o carro em movimento (D4).

Note-se, desta fala – bastante emblemática – que prevalece a lógica do “só se aprende a fazer na prática”, o que imprime uma atuação improvisada à função docente. Outro ponto é a forma como os alunos são pensados: enquanto o professor é colocado como uma potencial “presa” dos alunos, estes são comparados a leões. Nesta relação hipotética, caberia ao professor “domar” as feras, o que revela uma visão de dominação por parte do docente, típica de salas de aula em que prevalece uma visão hierárquica em que do professor no topo do processo de aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A MUDANÇA DE PARADIGMA NECESSÁRIA

A visão neoliberal sobre o ensino superior brasileiro que tem sido aplicada a este nível – desregulamentação máxima por parte do Estado e autonomia na gestão do ensino – tem perpetuado um ensino tradicional, do qual se evidencia o descompromisso com uma preparação prévia adequada ao início da carreira docente nos cursos jurídicos.

Estudos do campo didático apontam a necessidade de formação prévia ao início da carreira docente. Leone e Leite (2011, p. 238) apontam que são quatro as fases do processo de permanente formação do professor: a pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e de formação permanente. Na primeira, incluem-se o contato que os docentes tiveram, enquanto discentes, com a sala de aula. Na segunda, há a preparação formal para o início da docência, com uma formação específica para isto. A terceira fase seriam os anos iniciais do ensino, em que ocorre a adaptação e readaptação à sala de aula. Por fim, na última fase estariam todas as atividades que contribuíssem para ampliar e melhorar a formação do professor ao longo de sua carreira.

Essa etapa de formação inicial é essencial ao desenvolvimento das habilidades e valores que permitirão aos futuros docentes que construam seus saberes de maneira permanente no exercício da docência, bem como sua identidade (LIMA, 2007). Quando o docente não realiza essa formação inicial, corre grande risco de se valer de forma exclusiva de sua pré-formação inicial, que envolve a prática docente que conheceu na graduação e educação básica. Com isso,

práticas tradicionais – a exemplo da verticalização da sala de aula, uso exclusivo do método expositivo, bem como da prova como instrumento de avaliação – tornam-se comuns, reproduzindo-se as mesmas limitações dos antigos professores. Esse conhecimento prévio se valida no senso comum, não podendo ser a única fonte da atuação do professor em sala de aula (FERRAZ, 2015), embora sejam importantes para problematizar a prática docente. Os saberes pedagógicos assumem, nesse caminho, o importante papel de ampliar e ressignificar as práticas que formaram a noção básica que muitos futuros professores têm do ensino.

Percebeu-se, nos relatos analisados, que a docência jurídica se inicia sem uma formação inicial, ancorando-se apenas na pré-formação dos docentes. Além da ausência nesse nível de formação, os estudos em nível de mestrado e/ou doutorado não prepararam os docentes para a realidade com a qual passaram a lidar. Sem prévia preparação pedagógica, a prática docente passou a ser vivenciada a partir da experiência obtida em nível de pré-formação e da própria visão de mundo dos docentes.

Há, de um lado, uma omissão estatal diante dessa situação. Quando a Constituição prevê o direito à educação, o eleva à categoria de fundamental. Em outras palavras, trata-se de um direito que precisa ser protegido e resguardado, devendo ser realizado pelo Estado da melhor maneira possível, pois constitui o mínimo existencial com a qual todo e qualquer indivíduo deve contar. A previsão constitucional abarca, de maneira clara, que a educação superior deve ser realizada com qualidade. A LDB reforça a previsão constitucional, elencando a educação de qualidade como um dever do Estado. No entanto, percebe-se que há uma omissão legislativa quanto aos deveres que são impostos às IES para atingir esse padrão, o que passa, de maneira clara, pela formação inicial para o magistério superior. Isso tem perpetuado uma educação deficiente, no campo didático-pedagógico, o que é perceptível no ensino das Ciências Jurídicas.

A fala dos docentes apenas reforça esta realidade, bastante debatida por autores que estudam a temática (IMBERNÓN, 2001; LEITE, 2011; GACIA, 1999). Neste sentido, Leone e Leite (2015, p. 255) sugerem que esse limbo legislativo seja solucionado com “uma atenção suficiente e explícita, na formação inicial, para preparar o futuro professor para o seu ingresso no trabalho docente”. Isto pode ser realizado por meio de exigências legais mais claras quanto a necessidade de prévia formação pedagógica, o que pode tanto ser feito nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* quanto em cursos próprios para o exercício do magistério.

Com isto, seria estimulada a reflexão crítica, sobre a atividade do professor, permitindo que profissionais, como ocorre na área jurídica, possam refletir sobre o significado do processo de aprendizagem, desvinculando-se de visões ultrapassadas e tradicionais sobre o ensino.

De outro lado, também é responsabilidade das IES abraçar seus docentes com responsabilidade para o exercício do magistério. Percebeu-se a falta total de cursos de formação inicial oferecidos pelas próprias instituições de ensino. Deste modo, as IES acabam por acentuar as dificuldades de inserção do profissional na carreira docente. Ao admitirem profissionais da esfera jurídica sem esse conhecimento prévio, instituições apenas legitimam uma visão distorcida da educação e do papel que exerce no meio social, que é a de profissão secundária e complementar.

Por isso, é preciso problematizar os rumos que o magistério superior – e, de modo muito específico, o jurídico – tem seguido, a fim de se superar o ensino tradicional que ainda prevalece em muitas instituições superiores em todo país.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Augusto Pinheiro Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

FERRAZ, V. G. L F. **A contribuição da formação inicial na construção dos saberes docentes dos licenciados em química**. Disponível em: <<http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/309/1/victorgomeslimaferraz.pdf>>. Acesso em 04.mai.2020.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Revista Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. v. 3, n. 6, p. 236-259, jul./dez. 2011.

LIMA, E. F. et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Revista Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

WIEBUSCH, Andressa. **Professores iniciantes: o ingresso na carreira docente universitária**. XIII Congresso Nacional de Educação, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, [s. l.], 2017. Disponível em: Acesso em: 2 fev. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. 2011. Tese (Livre Docência). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

LIMA, E. F. et al. **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela**. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

MARCELO, G. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

Artigo enviado em: 01/02/2022.

Artigo aceito para publicação em: 10/03/2022.