

ANDRÉA NEVES AZEVÊDO

**BACHARÉIS EM DIREITO QUE ATUAM COMO PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS: DESAFIOS, SATISFAÇÃO E INSATISFAÇÃO**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE – MS

2025

ANDRÉA NEVES AZEVÊDO

**BACHARÉIS EM DIREITO QUE ATUAM COMO PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS: DESAFIOS, SATISFAÇÃO E INSATISFAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (PPGE) – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a Dra Flavinês Rebolo.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Bibliotecária

Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

A994b Azevêdo, Andréa Neves

Bacharéis em direito que atuam como professores universitários: desafio, satisfação e insatisfação/ Andréa Neves Azevêdo
sob orientação da Profª. Dra. Flavinês Rebolo.-- Campo Grande, MS : 2025.
165 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco,
Campo Grande - MS, 2025

Bibliografia: p. 144-163

1. Bacharel em Direito. 2. Bem-estar docente. 3. Formação continuada I.Rebolo,
Flavinês. II. Título.

CDD: 378.12

**“BACHARÉIS EM DIREITO QUE ATUAM COMO PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS:
DESAFIOS, SATISFAÇÃO E INSATISFAÇÃO”**

ANDRÉA NEVES AZEVÊDO

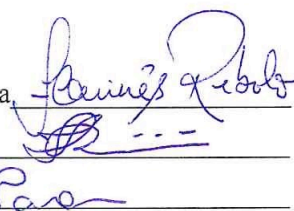
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca,

Profa. Dra. Rejane Alves de Arruda (UFMS) Examinadora Externa

Profa. Dra. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Campo Grande/MS, 09 de junho de 2025.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2025

DEDICATÓRIA

À minha família. Obrigada por entenderem às vezes que precisei me dividir e desdobrar para trilhar novos caminhos.
Sem vocês essa conquista não valeria a pena.

AGRADECIMENTO

Primeiramente quero agradecer a Deus pela vida, saúde física e mental e pela sabedoria para lidar com as pedras que estavam no caminho, permitindo a finalização dessa etapa da minha vida de forma tranquila e segura.

À minha orientadora, professora doutora Flavinês Rebolo, que pacientemente me ouviu, me atendeu, me chamou atenção e me orientou com carinho. Aprendi muito professora, a você muita gratidão.

À Banca Examinadora que muito contribuiu para melhorar a qualidade do trabalho final apresentado: Professora Doutora Ruth Pavan (UCDB) e à professora doutora Rejane Alves de Arruda (UFMS).

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação (PPGE/UCDB) com os quais tive o prazer de aprender e me conviver durante o cumprimento das disciplinas.

A todos os amigos que me apoiaram nessa jornada. E a todos àqueles que, direta ou indiretamente, ajudaram na construção deste trabalho, de coração, meu muito obrigada.

Azevêdo, Andréa Neves. **Bacharéis em Direito que atuam como Professores Universitários: Desafios, Satisfação e Insatisfação**. Campo Grande, 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

RESUMO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Tem como objetivo geral analisar o trabalho e os desafios enfrentados pelos professores bacharéis dos cursos jurídicos das faculdades particulares de Campo Grande/MS e o seu grau de (in)satisfação. Os objetivos específicos são: a) verificar o processo histórico de seleção dos professores dos cursos jurídicos no Brasil; b) descrever o perfil profissional dos professores bacharéis em Direito; c) identificar os fatores que afetam o trabalho dos professores bacharéis, os desafios que enfrentam e o grau de (in) satisfação com a docência; d) Investigar os apoios técnicos e/ou formações continuadas recebidas pelos professores bacharéis e os impactos dessa formação em seu trabalho. O referencial teórico articula pensadores como Tardif (2002, 2005, 2010), Libâneo (2013, 2015), Nóvoa (1992, 2015), Freire (1996, 2011), Rebolo (2010, 2012, 2014, 2022), entre outros. Sobre o histórico dos cursos jurídicos, foram considerados os trabalhos de Beviláqua (1927) e Wolkmer (2001, 2005). No que diz respeito às práticas pedagógicas, destacam-se Tardif e Libâneo, e sobre o bem-estar docente, foram consultados Rebolo (2010, 2012, 2014, 2022) e Jesus (2002). A abordagem da pesquisa é qualitativa foi iniciada com a realização de um estudo do tipo estado do conhecimento a partir da seleção de teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos publicados no Brasil, em repositórios digitais. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários semiestruturados com professores dos cursos jurídicos atuantes nas faculdades privadas de Campo Grande/MS, para identificar como a formação em bacharelado influencia na sua prática docente e no seu bem-estar. Os resultados indicaram que não basta ao professor-bacharel em direito ter o domínio das disciplinas jurídicas desenvolvidas ao longo da formação acadêmica e profissional e que, ao se tornar docente enfrenta como principais desafios a falta de experiência prática em sala de aula. Muitas vezes, essa transição da prática jurídica para a docência é desafiadora, exigindo dos professores uma adaptação rápida ao ambiente acadêmico, além disso, temos também a quebra dos paradigmas tradicionais de ensino, a falta de apoio mútuo entre os docentes, baixos salários, falta de formação continuada, enfim, fatores que, muitas das vezes, acabam por desmotivá-los no exercício da busca por novas práticas docentes. Este campo de estudo continua em construção, evidenciando a necessidade contínua de investigação e intervenção para o bem-estar dos professores e, por extensão, a qualidade da educação como um todo.

Palavras-chave: Bacharel em Direito; Bem-estar docente; Formação continuada.

Azevêdo, Andréa Neves. **Law graduates who work as University Professors: Challenges, Satisfaction and Dissatisfaction.** Campo Grande, 2025. Dissertation (Master's in Education) – Dom Bosco Catholic University – UCDB

ABSTRACT

This work is linked to the line of research “Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Training” of the Postgraduate Program in Education - Masters and Doctorate at the Catholic University Dom Bosco (UCDB). Its general objective is to analyze the work and challenges faced by bachelor's professors of legal courses at private colleges in Campo Grande/MS and their degree of (dis)satisfaction. The specific objectives are: a) to verify the historical process of selecting teachers for legal courses in Brazil; b) describe the professional profile of professors with a degree in Law; c) identify the factors that affect the work of graduate teachers, the challenges they face and the degree of (dis)satisfaction with teaching; d) Investigate the technical support and/or continuing training received by teachers with a bachelor's degree and the impacts of this training on their work. The theoretical framework articulates thinkers such as Tardif (2002, 2005, 2010), Libâneo (2013, 2015), Nóvoa (1992, 2015), Freire (1996, 2011), Rebolo (2010, 2012, 2014, 2022), among others. Regarding the history of legal courses, the works of Beviláqua (1927) and Wolkmer (2001, 2005) were considered. With regard to pedagogical practices, Tardif and Libâneo stand out, and regarding teacher well-being, Rebolo (2010, 2012, 2014, 2022) and Jesus (2002) were consulted. The research approach is qualitative and began with a state of knowledge study based on the selection of doctoral theses, master's dissertations and scientific articles published in Brazil, in digital repositories. To collect data, semi-structured questionnaires were used with professors of legal courses working at private colleges in Campo Grande/MS, to identify how bachelor's degree training influences their teaching practice and well-being. The results indicated that it is not enough for a teacher with a law degree to have mastery of the legal disciplines developed throughout academic and professional training and that, when becoming a teacher, the main challenges are the lack of practical experience in the classroom. This transition from legal practice to teaching is often challenging, requiring teachers to quickly adapt to the academic environment. In addition, we also have the breakdown of traditional teaching paradigms, the lack of mutual support between teachers, low salaries, lack of continued training, in short, factors that often end up demotivating them in the search for new teaching practices. This field of study continues to be under construction, highlighting the ongoing need for research and intervention for the well-being of teachers and, by extension, the quality of education as a whole.

Keywords: Bachelor of Law; Teacher well-being; Continuing training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisa sobre o bem-estar/mal-estar docente no ensino jurídico (2014–2024).....	23
Quadro 2: Pesquisa sobre o bem-estar/mal-estar docente no ensino jurídico (2014–2024) - refinamento	23
Quadro 3: Ações pedagógicas dos professores do Curso de Direito de uma instituição privada de Manaus - AM.....	52
Quadro 4: Dados da pesquisa realizada em 2018 sobre a formação dos professores que atuam nos cursos de direito no norte de Minas Gerais	55
Quadro 5: Os saberes docentes.....	65
Quadro 6: Qual a sua formação (graduação, pós-graduação e área da pós-graduação)?	126
Quadro 7: Qual motivo da escolha da sua profissão e o que te fez optar pela docência?	127
Quadro 8: Você tem alguma dificuldade na sua atuação docente em sala de aula? Se sim, quais?	129
Quadro 9: Há apoio da coordenação, direção ou até mesmo dos outros professores com a sua prática docente?.....	131
Quadro 10: O que te faz feliz na vida em geral?	132
Quadro 11: O que te deixa mais feliz no seu trabalho docente?.....	134
Quadro 12: O que te deixa mais triste no seu trabalho docente?.....	135
Quadro 13: Quais as estratégias de enfrentamento que utiliza para superar as dificuldades e alcançar o seu bem-estar em sala de aula?.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEDi - Associação Brasileira de Ensino do Direito

ALEGO - Assembleia Legislativa Do Estado De Goiás.

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

CP - Código Penal

CPC - Código de Processo Civil

CPP - Código de Processo Penal

CRFB - Constituição da República Federativa do Brasil

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

CPAA - Curso Preparatório Andréa Azevêdo

EAD - educação à distância

GEBEM - Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação, trabalho e Bem-estar Docente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBA - International Bar Association

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IES - Instituições de Ensino Superior

LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LICC - Lei de Introdução ao Código Civil

MEC - Ministério da Educação

OPC - Observatório de Políticas Científicas

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SciELO - Scientific Electronic Library Online

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

USP - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – PERCURSO INVESTIGATIVO.....	21
1.1. Estado do conhecimento.....	21
1.2. Metodologia da Pesquisa.....	33
CAPÍTULO 2- BACHARELADO EM DIREITO NO CONTEXTO BRASILEIRO: BREVE HISTÓRICO.....	37
2.1. Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil.....	39
2.2. Currículo do Curso de Direito.....	42
CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOS PROFESSORES NOS CURSOS JURÍDICOS.....	51
3.1. Formação e perfil profissional do professor bacharel em Direito.....	52
3.2. O trabalho dos bacharéis em Direito como professores universitários.....	62
3.3. Competências Necessárias para atuar como professor universitário.....	68
3.4. Conhecimento Jurídico.....	72
3.5. Habilidades Pedagógicas.....	77
3.6. Capacidade de Pesquisa e Produção Acadêmica.....	83
CAPÍTULO 4 – O TRABALHO E O BEM ESTAR DOCENTE.....	90
4.1. Desafios na transição do Bacharelado para a docência do Ensino Superior.....	90
4.2. O ato de ser professor: ser professor no Curso de Direito.....	98
4.3. O trabalho e o bem-estar docente.....	103
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	114
5.1. Perfil dos professores participantes da Pesquisa.....	114
5.2. Os desafios, a formação continuada e as satisfações/insatisfações dos professores.....	128
5.2.1. Os desafios dos professores.....	128
5.2.2. A formação Continuada.....	130
5.2.3. As satisfações/insatisfações dos professores.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A - O BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOS PROFESSORES DOS CURSOS JURÍDICOS DAS IES DE CAMPO GRANDE – MS.....	163
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SÓCIO-PROFISSIONAL E DE SATISFAÇÃO COM O TRABALHO.....	164

INTRODUÇÃO

Não é a terra que constitui a riqueza das nações, e ninguém se convence de que a educação não tem preço (Rui Barbosa).

Os debates sobre os desafios enfrentados por bacharéis em Direito que atuam como professores universitários é de grande relevância no contexto acadêmico atual. Esses profissionais lidam diariamente com a necessidade de conciliar a prática profissional com o ensino acadêmico, o que pode gerar conflitos e dificuldades específicas. Experiências essas que vivencio também.

Ao longo da minha¹ trajetória como docente, frequentemente me questionava sobre como um bacharel em Direito poderia atuar em sala de aula sem uma formação específica para a docência? Outro questionamento é sobre a falta de tempo do professor no planejamento de suas aulas, bem como o não cumprimento dos prazos estipulados pela coordenação quanto ao lançamento de notas, faltas etc. e como o não cumprimento de tais demandas causam impactos no bem-estar docente? Questionamentos estes que me impulsionaram a buscar algumas respostas, pois muitas vezes me enxergava nessas situações.

Em conversas diárias com os professores sobre as múltiplas tarefas que desempenhávamos, além da tentativa de conciliá-las com a docência, percebia que os mais experientes na profissão não estavam tão motivados quanto os novatos. Havia reclamações sobre as exigências da coordenação, cansaço em sala de aula e crenças em relação aos alunos, como a ideia de que muitos não estavam interessados em aprender ou que careciam de compromisso com os estudos. Essas situações, entre outras me levavam a refletir sobre possíveis soluções.

E foi em busca dessas respostas que cheguei até aqui, por acreditar que a pesquisa científica pudesse colaborar com as Instituições de Ensino Superior (IES), na identificação dos fatores que afetam o trabalho dos professores bacharéis e o seu grau de satisfação/insatisfação com a docência, bem como identificar quais apoios e/ou estratégias que as IES podem adotar para melhorar o bem-estar docente. Gostaria também de contribuir com os professores bacharéis, apresentando os saberes e as

¹ Durante a escrita da dissertação foram usadas a primeira pessoa do singular para referir experiências relacionadas em particular à minha pessoa e a terceira pessoa do plural também foi utilizada, visto que a escrita dessa dissertação foi realizada conjuntamente com a minha orientadora.

práticas de ensino que pudessem ajudar a superar as dificuldades e alcançar o seu bem-estar em sala de aula. Assim, resolvi me candidatar ao curso de Mestrado em Educação.

Igualmente, como muitos professores de minha geração, iniciei à docência desde tenra idade. Ensinava às colegas de sala nas vésperas de provas, ministrava aula de reforço escolar para os filhos menores dos amigos de meus pais e ainda ministrava aula de teclado, ou seja, à docência sempre esteve presente em minha vida.

Com a docência do ensino superior não foi diferente. Comecei a ministrar aulas logo após a formação em Direito e, mesmo não sabendo elaborar bem minhas ações e pensamentos sobre o que vinha a ser um professor universitário, me esforçava em investigar sobre como melhorar o meu desempenho. Também me preocupava em fazer com que meus alunos e alunas sentissem o prazer de viver o curso do bacharelado em direito como eu sentia; e entendessem as múltiplas opções que o curso oferece após a formação.

Em busca de construir as bases necessárias para a realização do meu trabalho docente, fiz especializações lato-sensu nas áreas do direito que mais me identificava, como Direito Constitucional e Direito Penal. Posteriormente, em Campo Grande - MS, quando vim transferida do interior do estado, resolvi cursar a licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa e uma especialização em Docência do Ensino Superior, para melhorar a minha didática e abordagem pedagógica em sala de aula.

Com o passar do tempo, o uso da tecnologia em sala de aula deixou de ser mais restritivo, se falava muito em democratizar o acesso ao ensino superior por meio da educação à distância - EAD, e assim, resolvi me atualizar e conclui uma pós-graduação em Tutoria e EAD, bem como passei a atuar como tutora na rede EAD do Ministério da Justiça.

No decorrer desses mais de 15 anos com a docência do ensino superior, pude fazer muitas experiências com minha profissão e vivê-la intensamente! Trabalhei em algumas instituições públicas e privadas, fiz muitas substituições, mesmo sem ter retorno financeiro, trabalhei como professora voluntária na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS; enfim trabalhei por amor, esperando ser efetivada, o que não aconteceu.

Na instituição militar, a qual sou concursada, há mais de 25 anos, sempre atuei como instrutora nos cursos de formação de praças e, com a criação da Academia de Polícia Militar, tive uma outra grande oportunidade de exercer à docência voltada ao ensino superior.

Assim, tudo isso me levou a mergulhar profundamente em um projeto pessoal de ter uma escola para chamar de minha e, então nasceu o Curso Preparatório Andréa Azevêdo – CPAA, um curso voltado para o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil – EAOAB, e foi aí que se deu minha grande projeção como professora e coordenadora, o que me abriu portas e oportunidades de colocar em prática e transferir muitos dos saberes didáticos-pedagógicos que havia adquirido ao longo da minha carreira docente. Foi maravilhoso dividir esses saberes com a equipe de professores e ver como a metodologia implementada dava resultados positivos tanto para os professores, quanto para nossos alunos e nossas alunas.

Nesse contexto, percebi que os estudantes precisavam de orientação sobre seus estudos e sobre o caminho a seguir após a graduação. Assim, surgiu um novo projeto pessoal: o Conceito Alfa, um ambiente diferenciado que oferece autonomia no horário de estudo, com acesso disponível 24 horas por meio de biometria. Para isso, busquei uma instituição onde fiz o curso de Coaching e, posteriormente, me tornei Master Coach. Atualmente, atuo na área de orientação profissional, o que também me traz muita satisfação e felicidade.

Ao vivenciar as diversas experiências em ser docente num curso de Direito que traz múltiplas possibilidades de atuação profissional, também pude ouvir diversos relatos de angústias e (in) satisfações dos professores em relação à sala de aula, e assim as ideias que construí sobre o ensino foram desconstruídas e reconstruídas levando a uma nova configuração.

Em busca de compreender o que poderia estar afetando o desenvolvimento didático-pedagógico e o bem-estar docente, fui em busca de um curso de Mestrado que tivesse alinhado com a área da pesquisa quanto à formação docente.

O meu projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo do Mestrado em Educação foi se amoldando à medida que me aprofundava nas leituras e nas aulas. Na elaboração do projeto definitivo, mantive a ideia de pesquisar sobre quais os desafios enfrentados pelos bacharéis em Direito na atuação como docente e o que estaria interferindo negativamente para sua insatisfação com a docência.

Diante dessa realidade da necessidade de constante atualização, e considerando que a formação, o desenvolvimento e o bem-estar desses profissionais merecem atenção, esta pesquisa tem a seguinte problemática: quais são os desafios enfrentados pelos professores bacharéis dos cursos jurídicos em sua prática docente e o seu grau de (in) satisfação com a docência?

Em diálogo com a orientadora, optamos pelos questionários semiestruturados realizadas com professores bacharéis dos Cursos Jurídicos, nível de Graduação; Instituição de Ensino Superior (IES) privada da cidade de Campo Grande/MS, após a concordância e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B).

As justificativas para essa opção foram as seguintes: A primeira está relacionada à minha trajetória como docente, pois vivenciei realidades distintas entre as instituições de ensino superior públicas e privadas. Nas instituições públicas, há um incentivo maior para a capacitação dos professores, além de uma valorização salarial a cada novo grau alcançado. A segunda razão é que, na graduação em Direito, outros desafios para o professor se apresentam, uma vez que é oferecido um mundo de possibilidades profissionais após a formação.

Ainda em busca da delimitação da pesquisa, surgiu algo que muito me angustiava: a insatisfação docente em relação ao seu trabalho, bem como insatisfações dos alunos com a IES e com os docentes. Tal constatação, instigou-me a pensar quais apoios e/ou estratégias as IES poderiam oferecer ao corpo docente com reflexo positivo ao corpo discente, para que construíssem seu bem-estar no ambiente universitário?

Com essa perspectiva, foi realizada uma revisão de literatura com o objetivo de investigar a formação dos cursos jurídicos no Brasil, os critérios de escolha do corpo docente e as questões relacionadas à formação dos professores de Direito e ao seu bem-estar.

O levantamento foi realizado no período de novembro de 2023 a abril de 2024. Com o intuito de conhecer o que já foi produzido sobre essa temática, utilizamos o Estado do Conhecimento como parte metodológica de aproximação sobre as categorias de análise propostas neste trabalho.

Buscou-se trabalhos em bancos de dados como: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), entre outras.

Insta ressaltar que essas universidades foram escolhidas porque são IES tradicionais na oferta de cursos jurídicos e tem excelentes trabalhos publicados na área da educação, em especial, formação de docentes. Por isso, esperava-se encontrar nos trabalhos produzidos nessas universidades dados históricos e referenciais teóricos que auxiliassem nas discussões desta pesquisa. Para fazer esse levantamento foram

utilizadas as seguintes palavras-chave: bem-estar docente, trabalho do professor de direito; docência em direito; professor bacharel; bacharel em direito; professor de direito; formação continuada, ensino superior jurídico.

No processo de revisão da literatura, foram encontradas, entre teses, dissertações e artigos científicos, pesquisas que falaram sobre o histórico dos cursos jurídicos no Brasil; estudos sobre a formação continuada do professor em direito; análises com relação ao bem-estar docente dos professores dos cursos jurídicos.

A leitura dos trabalhos foi acompanhada e aprofundada com os estudos e discussões realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação, trabalho e Bem-estar Docente (GEBEM), coordenado pela orientadora desta pesquisa, do qual participei ao longo da trajetória no Mestrado.

No decorrer da revisão da literatura, e à medida que me aprofundava nos estudos, foi possível delimitar o objetivo geral desta pesquisa, o qual ficou assim definido: “analisar o trabalho e os desafios enfrentados pelos professores bacharéis dos cursos jurídicos das faculdades particulares de Campo Grande/MS e o seu grau de (in)satisfação”.

Os objetivos específicos são: a) verificar o processo histórico de seleção dos professores dos cursos jurídicos no Brasil; b) descrever o perfil profissional dos professores bacharéis em Direito; c) identificar os fatores que afetam o trabalho dos professores bacharéis, os desafios que enfrentam e o grau de (in) satisfação com a docência; d) Investigar os apoios técnicos e/ou formações continuadas recebidas pelos professores bacharéis e os impactos dessa formação em seu trabalho.

Para alcançar esses objetivos, foram esboçadas algumas questões norteadoras da pesquisa

- a) Qual o perfil dos professores dos cursos jurídicos em Campo Grande/MS?
- b) Como os professores bacharéis percebem a influência da formação oferecida pelo curso de Direito na sua prática docente?
- c) Quais as dinâmicas que contribuem para que os professores construam seu bem-estar no trabalho e qual o nível de satisfação que eles têm com a profissão que exercem?
- d) Quais os desafios enfrentados pelos professores bacharéis dos cursos jurídicos?

Para responder a essas questões, fizemos opção pela realização de uma pesquisa qualitativa, com diferentes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica (com intuito de contextualizar a formação dos cursos jurídicos no Brasil, as primeiras

seleções dos sujeitos para o exercício da docência e também a formação para a docência), questionário sociodemográfico aplicado aos professores dos cursos jurídicos (com objetivo de traçar o perfil desses sujeitos), aplicação do questionário semiestruturado (etapa decorrente da anterior, com a finalidade de identificar os desafios enfrentados por esses professores com o seu trabalho como docente nos cursos jurídicos e as contribuições da formação continuada para a sua prática e a construção do seu bem-estar na profissão).

A construção de um texto que narra toda trajetória da pesquisa é um momento de grande desafio para qualquer pesquisador. Para mim, não foi diferente. Como construir em um texto todas as ideias, os conceitos, as falas dos professores e as nossas próprias falas? Como expressar o que aprendemos ao longo dessa trajetória? Como favorecer ao leitor a compreensão das nossas ideias? Com essas preocupações em mente, fiz a opção por utilizar, em vários momentos da redação deste texto, uma linguagem simples e objetiva, apresentação de gráficos no capítulo da metodologia para ilustrar, tudo sempre com o intuito de ilustrar, reforçar, entrelaçar os conhecimentos e as sensações relacionadas às teorias e aos achados da pesquisa.

As categorias de análise foram organizadas em 3 eixos temáticos como pilares do estudo: desafios do professor, formação continuada, Satisfação/insatisfação do professor bacharel. Dos autores estudados, para discutir a sobre o histórico dos cursos jurídicos: Beviláqua, Wolkmer. Para tratar sobre trabalho e formação docente, trago, em especial, Tardif (2002, 2005, 2010), Nóvoa (1992, 2015) e Libâneo (2013, 2015). Para fazer o entrelaçamento sobre a questão do bem-estar docente, utilizo neste trabalho, principalmente, Rebolo (2010, 2012, 2014) e Jesus (2002). O relato desta pesquisa está assim organizado:

O Capítulo 1 intitulado “Percurso Investigativo”, foi dividido em dois tópicos, o estado do conhecimento e metodologia da pesquisa. O Estado do conhecimento foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A finalidade era localizar teses, dissertações que tratassem dos “Bacharéis em direito atuando como professores universitários: desafios enfrentados e o seu grau de (in) satisfação”.

Na metodologia realizamos a descrição de como, onde e porque a pesquisa foi elaborada.

Capítulo 2 discutimos sobre a quantidade de cursos de Direito no Brasil e em Mato Grosso do Sul, o que nos deu uma visão geral da importância dos professores para a sobrevivência desses cursos. Abordamos a história de criação do Curso de Direito no Brasil discutindo o modelo didático-pedagógico e currículo único e rígido com o objetivo de padronizar o ensino no país. Destacamos as mudanças no currículo do curso de Direito no decorrer da história da educação brasileira e por fim discutimos a importância de incluir disciplinas pedagógicas na formação dos estudantes, dando-lhes a oportunidade de escolher por uma carreira jurídica ou docente no curso superior.

O Capítulo 3 é dedicado à discussão sobre a formação e o trabalho dos professores nos cursos jurídicos. O trabalho do professor de Direito possui características distintas, diferenciando-se de sua prática profissional no campo jurídico. Enquanto a atuação no direito exige habilidades técnicas específicas e aplicadas diretamente à resolução de questões jurídicas, o exercício da docência demanda uma adaptação às metodologias pedagógicas e à dinâmica do ensino superior. Assim, o bacharel em Direito precisa dominar o conteúdo jurídico e desenvolver competências pedagógicas para efetivamente ensinar. Compreendemos que é desafiador atuar na docência dos cursos jurídicos, pois a experiência prática, isoladamente, não assegura as competências pedagógicas indispensáveis sendo importante que as Instituições de Ensino Superior promovam a formação continuada dos docentes.

No quarto capítulo focamos o trabalho, o bem-estar e seus reflexos na qualidade de ensino oferecido pelos professores no ensino jurídico. Compreendemos a necessidade de analisar as interações entre as demandas externas, como as influências socioculturais, e as necessidades internas de cada indivíduo, como desejos e emoções, para que haja equilíbrio no trabalho e gere bem-estar. Esse equilíbrio é dinâmico, ou seja, muda com o tempo e precisa ser ajustado constantemente, dependendo de diversos fatores ao longo da trajetória profissional.

O campo teórico nos mostrou que aqueles professores que experimentam o bem-estar apresentam uma menor incidência de doenças relacionadas ao estresse e ao burnout, além de maior disposição e energia para o trabalho. Sentem-se conectados com sua profissão, encontram significado em suas atividades e estão motivados a buscar o desenvolvimento profissional contínuo. Cultivam relações saudáveis com colegas, alunos e gestores, contribuindo para um ambiente de trabalho colaborativo e positivo.

O capítulo 5 foi dedicado aos resultados que apontaram que o bem-estar do professor, inclusive os da área jurídica, é influenciado por uma variedade de fatores

específicos ao ambiente de trabalho, como relações interpessoais, formação acadêmica, condições e valorização do trabalho, além de recursos e infraestrutura. Para elevar a satisfação dos professores, é preciso que as instituições de ensino superior invistam em formação continuada, ofereçam suporte adequado e garantam condições de trabalho justos e éticos/respeitosos. A implementação dessas medidas é crucial para criar um ambiente educacional que não apenas favoreça a excelência acadêmica, mas também promova a satisfação e o bem-estar dos profissionais da educação.

CAPÍTULO 1 – PERCURSO INVESTIGATIVO

1.1. Estado do Conhecimento

Como parte da metodologia adotada, realizamos o Estado do Conhecimento, que constitui uma etapa inicial essencial na realização de pesquisas acadêmicas. Esse processo orienta o desenvolvimento do estudo ao possibilitar a identificação e seleção de produções científicas que dialogam com o objeto investigado. A construção dessa base teórica é fundamental para sustentar a pesquisa, definir os instrumentos metodológicos, conduzir a coleta de dados e analisar os resultados obtidos. Além disso, permite a troca de ideias e a interação crítica e reflexiva com outros pesquisadores, promovendo o avanço do conhecimento na área e contribuindo para o aprofundamento do tema investigado.

No âmbito das ciências sociais, a revisão da literatura, também chamada de Estado do Conhecimento, constitui uma etapa inicial fundamental na condução de uma pesquisa científica. Esse processo permite ao pesquisador compreender as produções acadêmicas já existentes sobre o tema em estudo, possibilitando a identificação de lacunas e pontos de convergência. Além disso, essa análise crítica da literatura auxilia na definição dos rumos da investigação, garantindo maior embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento do estudo.

De acordo com Ferreira (2002, p. 257), a revisão bibliográfica para a construção do Estado do Conhecimento representa:

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...].

Seguindo essa perspectiva, Soares (1989) destaca que o Estado do Conhecimento tem como objetivo estruturar um levantamento sistemático das produções acadêmicas dentro de um determinado campo do conhecimento. Esse processo permite compreender os percursos adotados em estudos anteriores, possibilitando a identificação de etapas em comum que possam se integrar à pesquisa em desenvolvimento.

De acordo com Gil (2008), a construção do Estado do Conhecimento demanda fontes confiáveis, como artigos científicos, livros e documentos oficiais. A utilização de bases de dados reconhecidas, como a Base de dados da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scielo, são essenciais para garantir a qualidade e a relevância das informações analisadas. Além disso, a revisão deve ser realizada de forma crítica, considerando não apenas os resultados das pesquisas, mas também seus métodos, contextos e limitações.

O estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo. (Morosini e Fernandes, 2014, p. 155).

Dessa forma, o estado do conhecimento não se resume a um levantamento bibliográfico, mas constitui um processo analítico e reflexivo que orienta a construção do conhecimento científico.

Partindo dessa perspectiva, definimos como recorte temporal de 10 anos (2014 – 2024). O recorte temporal de dez anos possibilita compreender as tendências, desafios e impactos das políticas educacionais na última década.

A busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de teses e dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A meta nessa busca foi encontrar Teses e Dissertações que discutissem o bem-estar docente, nos Cursos de Direito.

Estruturamos e organizamos o levantamento em três etapas. **A primeira etapa** consistiu em uma pesquisa detalhada sobre o tema e os objetivos estabelecidos em nossa investigação, utilizando os seguintes descritores: satisfação/insatisfação docente, desafios do professor e formação continuada. Os resultados foram organizados no Quadro 1.

Quadro 1: Pesquisa sobre o bem-estar/mal-estar docente no ensino jurídico (2014–2024).

Repositório	Descritores	Total de resultados
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Bem-estar docente	913
	Mal-estar docente	298
	Desafios docente	5385
	Formação continuada	22553
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Bem-estar docente	465
	Mal-estar docente	255
	Desafios docente	7450
	Formação continuada	22203

Fonte: Elaborado pela autora a partir do repositório CAPES e BDTD (2024).

Segunda etapa: Nesse primeiro levantamento apareceram teses e dissertações de outras áreas do conhecimento como enfermagem, psicologia, psiquiatria entre outras e de todas as etapas do ensino com temas que não interessavam à nossa pesquisa. Para obter um refinamento dos dados, aplicou-se o filtro de busca apenas na área da educação, com recorte temporal de (2014 a 2024) e acrescentamos aos descritores ensino jurídico: bem-estar docente + ensino jurídico, mal-estar docente + ensino jurídico, desafios docentes + ensino jurídico, formação continuada + ensino jurídico. O resultado foi organizado no quadro 2.

Quadro 2: Pesquisa sobre o bem-estar/mal-estar docente no ensino jurídico (2014–2024) - refinamento

Repositório	Descritores	Total de resultados
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Bem estar docente + ensino jurídico	6
	Mal-estar docente + ensino jurídico	0
	Desafios docente + ensino jurídico	36
	Formação continuada + ensino jurídico	38

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Bem estar docente + ensino jurídico	0
	Mal-estar docente + ensino jurídico	
	Desafios docente + ensino jurídico	3
	Formação continuada + ensino jurídico	21

Fonte: Elaborado pela autora a partir do repositório CAPES, BDTD e Banco de Teses e Dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) (2024).

Etapa 3 – Após o refinamento realizado na segunda etapa, procedemos à leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, com o intuito de identificar aqueles que apresentavam maior proximidade com nossa pesquisa. As buscas foram conduzidas nas plataformas de dissertações e teses, priorizando autores cujas produções estabelecessem um diálogo compatível com o escopo do estudo.

Diante do recorte temporal adotado (2014–2024) e do foco na área da educação, verificamos que muitos temas encontrados, não se aproximavam da problemática investigada. Diante disso, foi realizada a leitura dos resumos e estabelecemos a seguinte seleção de trabalhos: 05 dissertações, 02 teses. Dessa maneira, abaixo estão os trabalhos que se aproximam da nossa pesquisa e que contribuíram com a produção dessa dissertação.

A dissertação de Daiene Lisboa Ferreira, intitulada “A Experiência Docente de Professores Graduados em Direito no Ensino Superior Jurídico: uma investigação fenomenológica” (2022), tem o objetivo de investigar de que modos professores vivem e elaboram sua experiência da docência no ensino jurídico superior. Para alcançar esse objetivo a pesquisadora entrevistou professores graduados em Direito, que exercem a docência em diferentes instituições de ensino de jurídico e em diferentes cidades do norte do Estado de Minas Gerais (Montes Claros e Janaúba). Os professores entrevistados responderam à seguinte pergunta: Como você, enquanto docente do ensino superior no Direito, trabalha o ensino jurídico em sala de aula?

Os resultados da pesquisa mostram que há um forte componente afetivo na escolha pela atuação como docentes do ensino jurídico, pois se sentem realizados pessoal e profissionalmente. De acordo com a autora, a formação dos professores é de suma importância para que a profissão possa ser aprimorada através dos saberes

necessários ao exercício da docência no ensino jurídico, contribuindo para que o docente se identifique como educador comprometido com o ensino e a aprendizagem.

Também foi identificado que há uma ausência de identidade docente, visto que, exercem simultaneamente a atividade docente com outra atividade no campo do Direito. A pesquisa não foca na satisfação/insatisfação docente, ou se esses professores olham de forma negativa para essa dupla jornada de trabalho.

A autora conclui que a dupla jornada de trabalho é algo positivo pois o profissional jurídico, alia a parte teórica com a prática no campo do Direito, sendo uma experiência rica de aprendizagem para os alunos do curso.

“Saberes e práticas docentes como construção da identidade de professores do Curso de Direito da UNIMONTES”, é o título da dissertação de Wannessa Aquino Reis Nunes defendida em 2021, a qual escolhemos pela aproximação com o nosso trabalho. O autor teve como objetivo analisar os saberes e práticas dos professores bacharéis no exercício da docência superior, percorrendo as dimensões que constituem o processo didático e pedagógico do ensino no Curso de Direito da UNIMONTES.

O estudo foi desenvolvido na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), onde a Faculdade de Direito tem uma trajetória de 57 anos. No curso de Direito da instituição, a docência é exercida, em grande parte, por bacharéis em Direito que escolhem a carreira acadêmica por diversas motivações. No entanto, muitos desses profissionais iniciam suas atividades docentes sem uma formação pedagógica específica, o que pode influenciar sua atuação em sala de aula e comprometer o processo de aprendizagem dos estudantes. Essa ausência de preparo pedagógico representa um desafio relevante para a qualidade do ensino jurídico.

Segundo a autora:

[...] o estudo foi desenvolvido através da análise do Projeto Político Pedagógico em vigor no Curso de Direito (2007), de 40 Planos de Ensino (2º semestre de 2019 e 1º e 2º semestres de 2020), e das informações obtidas por meio de entrevista semiestruturada realizada com 25 professores bacharéis (Nunes, 2021, p.16).

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, na qual os dados coletados por meio da pesquisa de campo, em conjunto com a análise documental, foram submetidos à análise de conteúdo. Esses elementos foram articulados a uma base teórica, construída a partir da revisão de literatura.

De acordo com a autora, por se tratar de um estudo na área da educação, a abordagem qualitativa foi fundamental para a construção da pesquisa. Além disso, ao eleger a prática docente como eixo central da investigação, a participação ativa dos professores do curso revelou-se uma estratégia metodológica eficaz para promover reflexões aprofundadas e fundamentar a análise, possibilitando ao leitor uma compreensão ampla e contextualizada da dissertação. O referencial teórico adotado abrange contribuições de Bardin (2016), Brandão (1995), Cunha (2006, 2012), Iocohama (2015), Isaia (2006), Moreira (2001) e Pachane (2006).

Dessa forma, a pesquisa contribuiu para o entendimento dos desafios enfrentados pelos docentes do curso de Direito da UNIMONTES, evidenciando a necessidade de maior investimento na formação pedagógica desses profissionais. Os achados do estudo ressaltaram a importância da qualificação docente para a melhoria do ensino jurídico, apontando caminhos para o aprimoramento das práticas pedagógicas e a valorização do papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

A dissertação de Ana Carolina Buffulin Gomes Arcanjo, que possui o título “A (Desin)Formação do Ensino Jurídico No Brasil: do projeto pedagógico de curso à profissionalização da docência” (2021), tem o objetivo de compreender a situação atual da graduação em Direito na rede privada no Brasil, a fim de verificar se este modelo está resultando em desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para a formação profissional e pessoal dos discentes. A pesquisa foi desenvolvida a partir do método hipotético-dedutivo através da análise qualitativa de dados.

Também foi investigada a importância do Projeto Pedagógico de Curso nas instituições de ensino superior e os desafios enfrentados, tanto na sua elaboração, quanto na efetivação das propostas nele contidas. A pesquisa mostra que a maioria dos professores exerce atividade profissional acumulada com a docência, ou melhor, somam o magistério em Direito à sua profissão primeira, direcionando as aulas ao ensino técnico muito mais do que ao jurídico-científico, afastando, a aprendizagem do ideal de formar profissionais preparados para pensar e resolver questões jurídicas complexas.

Após a análise dos dados a autora conclui que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito não são desenvolvidos para garantir uma formação jurídica de qualidade, e que falta aos docentes as disciplinas humanísticas, que propiciam a visão global do Direito e facilitam as conexões e a formação do pensamento crítico.

Luiz Gustavo Tirolí, em 2022, defendeu a dissertação intitulada “Desafios, Possibilidades e Proposições para a Formação Continuada de Professores do Ensino

Jurídico: Análise dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito do Estado do Paraná (BR)”. O objetivo do autor foi compreender as implicações da formação pedagógica ofertada por meio dos cursos acadêmicos de pós-graduação stricto sensu em Direito localizados no Estado do Paraná, tendo como premissa desafios, possibilidades e proposições para a formação dos ingressos e egressos que atuam como docentes nos cursos de graduação em Direito. A metodologia utilizada foi embasada no método histórico indutivo, o tratamento qualitativo dos dados e a técnica de pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas, foram as ferramentas usadas na coleta dos dados. A entrevista foi realizada com os ingressos e egressos dos cursos acadêmicos de pós-graduação stricto sensu em Direito do Estado do Paraná (2017-2020), que atuam como docentes nos cursos de graduação em Direito.

O autor pontua pontos negativos no ensino jurídico pela falta de formação pedagógica dos professores e compara com a concepção de formação bancária de Paulo Freire. A formação didático-pedagógica dos professores está vinculada à realidade do ensino jurídico. Conclui que os Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Direito precisam criar espaços de formação didático-pedagógica, a discussão em torno da formação docente pode contribuir para a construção de um ensino jurídico crítico, democrático e emancipatório, por meio daqueles que estão comprometidos com esses valores (Tiroli, 2022).

Em 2023, Moema Lima Pereira Masters Aguiar defendeu a dissertação “A Docência no Curso de Direito: questões pedagógicas e o olhar de estudantes sobre o bom professor”. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a produção acadêmica com relação à discussão de estudos e pesquisas, que tematizam a docência no curso de Direito, situando as suas características, os cenários e as demandas pedagógicas; pesquisar as concepções de estudantes finalistas do curso de Direito sobre como é reconhecido o bom professor, que atua no contexto de uma universidade pública federal.

Assim como a nossa pesquisa, autora utilizou um referencial teórico enfocado em discussões críticas sobre a docência e a Pedagogia na educação superior, com reflexões que consideram a formação de professores e a docência nos cursos de Direito, reconhecendo a contribuição da Pedagogia nesse contexto e sua interface para a construção de processos de formação crítica para docentes, que atuam no ensino superior.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foram: 1) pesquisa bibliográfica da produção sobre a docência no curso de Direito; 2) pesquisa de campo,

realizada por meio da aplicação de questionário on-line, após contato com o Colegiado do Curso de Direito da instituição participante e 3) análise de conteúdo dos dados de pesquisa

A autora identificou a complexidade e as especificidades da profissão professor no ensino superior, bem como a necessidade de formação pedagógica, de implantação e de avaliação de políticas formativas com investimento das Instituições Educacionais de Ensino Superior. De acordo com a autora os conhecimentos advindos da Pedagogia e da Didática são imprescindíveis nos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior, não sendo diferente para o curso de Direito, que além dos conhecimentos específicos dessa área, os docentes necessitam firmar a sua atividade docente em bases sólidas da Pedagogia e da Didática, com vistas ao desenvolvimento de uma práxis educativa que valorize a construção do conhecimento em diálogo com os estudantes.

A pesquisa aponta para o olhar dos estudantes em relação aos seus professores e indicam que são bons professores aqueles que apresentam aulas com “boa didática” e relacionamento afetivo com a matéria de sua disciplina e com os alunos. Em síntese, as percepções dos discentes apontam que os docentes, que atuam no curso de Direito, são profissionais que possuem vasto conhecimento jurídico, o que é fundamental para os alunos. Entretanto, também é indicado por esse público que seus professores precisam de conhecimentos na perspectiva didático-pedagógica.

“Docência Universitária: a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito” é o título da tese de Fabiana Pádua De Urzedo Manzan defendida em 2022 que teve como objetivo descrever e realizar um diagnóstico de como ocorreu a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito nas IES brasileiras, no período de 2010 a 2020, visando compreender quais aspectos foram enfatizados e quais foram negligenciados nos processos formativos. Essa tese tem o foco na formação continuada, mas também aborda outras necessidades dos professores do ensino jurídico que estão relacionadas a satisfação/insatisfação da sua profissão, nesse sentido, este estudo se aproxima da nossa pesquisa.

A abordagem metodológica da pesquisa foi qualitativa e utilizou a metanálise na revisão de literatura. As categorias analisadas foram: Identidade Docente; Saberes Docentes; Professoralidade; Relações Interpessoais; Levantamento de Necessidades; Políticas Públicas; e Incentivo à Qualificação.

Os resultados demonstram que:

1) a alta carga laborativa destes profissionais acaba por gerar um esgotamento preocupante que precisa ser objeto de reflexão.

2) há uma fragilidade do professor dos cursos de Direito no que se refere à dimensão didático-pedagógica. Os educadores se utilizam da autoridade, sem levar em consideração os conhecimentos trazidos pelos alunos. O ensino do direito ainda nos dias atuais é “transmitido”, não construído, com base em um modelo tradicionalista onde o saber já vem pronto e acabado, improdutivo quando se pretende fazer ciência e ensinar a conhecer.

3) A única exigência para atuação nesse nível de ensino é que o profissional detenha o título de mestre ou doutor, conforme estabelece a LDB em seu artigo 66. Sendo assim, urge que a formação continuada dos docentes do ensino superior no Brasil seja inserida como política pública que vise suprir a falha existente sobretudo na dimensão didático-pedagógica.

4) O incentivo à qualificação, precisa estar atrelado às políticas públicas de formação continuada, pois não basta oportunizar e fomentar a participação do docente nas ações formativas, é necessário edificar esse envolvimento com benefícios concretos que impactem a progressão na carreira, culminando em valorização real do trabalho docente.

5) Na maioria das vezes o professor tem dificuldade de se enxergar como docente, para além de suas funções jurídicas. A educação jurídica não pode apenas ser entendida como profissão secundária ou atribuição acessória. O professor precisa tomar consciência de sua responsabilidade de formar cidadãos questionadores para atuar na sociedade cultural e politicamente.

6) A saúde mental do operador do direito, que também é professor universitário, deve ser discutida nas ações formativas, visando contribuir com a evolução acadêmica destes profissionais.

7) É necessário que os sujeitos que propõem e organizam as ações de formação continuada estejam mais abertos à escuta das necessidades formativas que partem da indicação dos próprios docentes, pois eles são as pessoas mais apropriadas para sugerir quais são os pontos fracos que precisam ser robustecidos em busca do aprimoramento do ensino.

Todos os aspectos abordados nessa pesquisa foram que grande valia para o direcionamento da nossa pesquisa.

A tese de Maria Terezinha Tavares intitulada “Prática Jurídica e Formação de Professores de Direito: Configurações e Implicações” e defendida em 2023, tem o objetivo de compreender as configurações da Prática Jurídica nos Projetos Pedagógicos

de Cursos (PPC) Superiores de Direito e a formação dos docentes que desenvolvem esse componente curricular nos referidos cursos. Essa pesquisa se aproxima do nosso estudo, visto que também faz uma análise da formação continuada dos professores dos cursos jurídicos.

A investigação teve uma abordagem qualitativa com análise documental e bibliográfica em meios digitais, no contexto de produção de conhecimento, durante a Pandemia de COVID-19 (2020-2022). Os projetos políticos pedagógicos dos Cursos de Direito de Minas Gerais que obtiveram nota máxima no ENADE compuseram o *corpus* documental central da pesquisa, onde foram analisados objetivo, o perfil do egresso e a estrutura curricular dos cursos. Em relação à prática jurídica, foram analisados a carga horária, o período que se inicia o estágio e se os Cursos ofertam o estágio internos em estruturas adequadas ao estágio real com atendimento à comunidade de baixa renda.

Os resultados das análises mostram a excelência dos Cursos, como indicado no ENADE 2018, no exame da OAB 2018, na outorga do Selo de Qualidade da OAB, porém, também foi verificada a necessidade de formação pedagógica continuada dos docentes da prática jurídica com vistas à qualidade da formação ampliada dos Bacharéis.

Na busca de compreender o perfil dos professores que atuam nos cursos de Direito, encontramos no google acadêmico 02 artigos que tratam do perfil do professor do Curso de Direito, um nas instituições de Manaus e o outro nas instituições do Norte Mineiro.

O artigo “O Perfil Pedagógico dos Docentes do Curso de Direito e a Transdisciplinaridade: Estudo de Caso em Instituição Privada em Manaus/AM”, de Sienna Cunha de Oliveira, apresentado no Congresso Nacional CONPEDI em 2014, na universidade Federal de Minas Gerais.

O artigo destacou a relevância da formação pedagógica dos professores de Direito e questionou: “[...] quantos professores têm tido a preocupação com o conhecimento e práticas pedagógicas? Uma minoria de docentes possui tais conhecimentos e habilidades” (Oliveira, 2014, p. 2). Nesse contexto, a pesquisa evidenciou a necessidade de qualificação docente no ensino jurídico, visto que, em grande parte, a preparação dos professores juristas não abrangeu suficientemente os aspectos didático-pedagógicos, o que comprometeu a qualidade do ensino e o aprendizado dos estudantes.

Interrogou-se sobre os fatores que contribuem para a obtenção, em maior escala, de resultados satisfatórios na qualidade do ensino jurídico, durante o processo de aprendizagem, no que concerne ao alcance e à prática da aprendizagem, na qual os alunos possam desenvolver as habilidades, entre outras exigências, que visem resguardar, além da necessidade social, o aspecto de qualidade do curso e possibilidade na inserção do futuro profissional no mercado de trabalho (Oliveira, 2014, p. 9).

Dessa forma, a pesquisadora estabeleceu como objetivo de seu estudo a compreensão do perfil pedagógico e da prática docente no Curso de Direito de uma instituição privada em Manaus/Amazonas. Para isso, a pesquisa buscou analisar a formação acadêmica, a atuação profissional e os desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa fundamentou-se em uma revisão bibliográfica, aliada a uma abordagem quali-quantitativa, “devido a pesquisa qualitativa preocupar-se com o aprofundamento da realidade de um grupo social e a quantitativa com a representatividade numérica desse grupo” (Oliveira, 2014, p. 10). Dessa forma, permitiu uma análise detalhada das práticas pedagógicas adotadas no curso.

Para delinear o perfil dos docentes, foram aplicados questionários a professores e estudantes da instituição, cujos dados foram interpretados à luz de referenciais teóricos sobre ensino jurídico e metodologias pedagógicas. Além disso, o estudo considerou contribuições de pesquisadores da área da educação, destacando a importância da formação docente contínua e interdisciplinar como fator essencial para a melhoria do ensino jurídico.

Os resultados da pesquisa ressaltaram a importância de uma reflexão crítica por parte dos docentes sobre sua atuação profissional, sobretudo no que dizia respeito à eficácia e à abordagem utilizada na transmissão do conhecimento. Diante disso, tornou-se essencial que a formação dos professores do Curso de Direito ultrapassasse a mera expertise técnico-jurídica, abrangendo uma qualificação pedagógica contínua, pautada em uma perspectiva holística e humanista. Para alcançar esse objetivo, fez-se necessário adotar metodologias transdisciplinares que incentivassem a inovação, a criatividade e a interconexão entre distintas áreas do saber, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo.

O artigo de Wellem Ribeiro Da Silva, Claudineia Teixeira Lima, Gilmar Ribeiro Dos Santos (2020), intitulado “O docente em cursos de Direito: análise do perfil de formação em uma amostra Norte-Mineira”, analisou o perfil dos professores que

atuavam nos cursos de Direito na região do Norte de Minas Gerais. Para isso, os autores apresentaram dados que sustentaram discussões sobre a relevância da formação didático-pedagógica, além de aspectos relacionados ao comprometimento e à vocação no exercício da docência nesse campo acadêmico.

Selecionamos este artigo por sua abordagem voltada à compreensão do perfil dos professores de Direito em sua atuação docente. A partir dessa análise, foi possível examinar:

A forma como esse ensino é orientado possivelmente influenciará no comportamento herdado dos futuros profissionais das ciências jurídicas e docentes do ensino em Direito, que por sua vez, se não abordados, poderão continuar com a premissa de perpetuar o modelo de ensino que se formaram e acreditam ser único (Silva, Lima e Santos, 2020, p. 3).

Para alcançar esse entendimento, foi discutida a formação dos docentes de Direito nos cursos de graduação da região Norte de Minas Gerais, Brasil. Esse é o foco do artigo de Silva, Lima e Santos, que analisou o perfil de formação desses profissionais com base em uma amostra norte-mineira.

Conforme indicou a autora, a metodologia adotada foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição. O estudo envolveu a realização de uma pesquisa documental em websites das principais instituições da região, além do contato direto para a identificação dos docentes de Direito. Em seguida, procedeu-se à análise dos currículos Lattes dos profissionais selecionados.

Os resultados obtidos pela pesquisadora indicaram que 155 docentes (83,9%) dos cursos de Direito eram bacharéis na área, enquanto os demais pertenciam a campos do conhecimento afins. Aproximadamente 30% dos bacharéis em Direito atuavam em mais de uma instituição, enquanto apenas 7% não possuíam uma Pós-Graduação lato sensu, e cerca de 40% não tinham formação stricto sensu. O número de doutores era reduzido, correspondendo a apenas 5% do total. Além disso, observou-se uma diferença significativa na qualificação dos docentes entre instituições públicas e privadas, com maior titulação na rede pública. Esses dados reforçaram a necessidade de uma atenção mais direcionada à formação específica para a docência no ensino jurídico, considerando tanto os aspectos didáticos quanto a capacitação para pesquisa e extensão.

A análise do perfil dos professores dos cursos jurídicos em outros estados nos ajudou a buscar formas de compreender o perfil dos professores de Direito em nosso

estado (Mato Grosso do Sul), por essa razão incluímos esses artigos em nosso levantamento bibliográfico.

1.2. Metodologia da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com docentes do ensino superior na área jurídica, com o intuito de estreitar a relação com o espaço educativo. Essa integração fortalece e aproxima o vínculo entre o pesquisador e o contexto acadêmico, promovendo reflexões e aprimoramentos no desenvolvimento da investigação. Tal conexão é essencial para a interpretação dos resultados do estudo; entretanto, é imprescindível atenção a todos os elementos presentes nas respostas dos educadores.

Por meio de autores como: Nóvoa (20215), Cortesão (2012), André (2010), Franco (2016), Saviani (2008), Diniz (2000), Moran, Masetto e Behrens (2000), Tardif (2002), Santos e Rebolo (2019), Vasconcellos (1998), entre outros, buscou-se compreender a formação, o trabalho e os desafios enfrentados pelos professores bacharéis dos cursos jurídicos, na tentativa de contribuir para o desenvolvimento de novas formas de pensamento sobre as relações sociais no âmbito acadêmico que acabam interferindo o bem-estar docente.

Antes de descrever os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa, viu-se a necessidade de discutir a definição do termo pesquisa. De acordo com Gil (1991, p. 8): “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, ou seja pesquisa é um processo sistemático de investigação com o objetivo de descobrir, interpretar ou revisar fatos, eventos, comportamentos ou teorias. Ela pode ser realizada em diversas áreas do conhecimento, utilizando métodos científicos para análise, análise e interpretação de dados.

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (Gil, 1991, p. 08).

Segundo o autor, a pesquisa científica emprega métodos, técnicas e procedimentos específicos de maneira criteriosa, envolvendo várias etapas

interconectadas, que começam pela definição clara do problema a ser investigado. Em seguida, segue-se todo o processo até a apresentação dos resultados. Enfim, a pesquisa é um processo estruturado e metódico, que percorre diferentes fases, desde a formulação do problema até a exposição das conclusões.

O ato de pesquisar é fundamental para o avanço do conhecimento, ajuda a resolver problemas, desenvolver novas tecnologias, formular políticas e compreender melhor o mundo ao nosso redor. Esse processo envolve questionar e refletir sobre os limites e as possibilidades das escolhas feitas ao longo da investigação, conforme a perspectiva de Demo (1989).

Como é um processo sistemático de investigação a pesquisa está diretamente ligada à metodologia, pois a metodologia define os caminhos, técnicas e procedimentos que serão utilizados. A metodologia de pesquisa envolve a escolha do tipo de pesquisa (exploratória, descritiva ou explicativa), a abordagem (qualitativa, quantitativa ou mista), os métodos de coleta de dados (entrevistas, questionários, experimentos, observação etc.) e as técnicas de análise dos resultados (Gil, 2008). Assim, a definição da metodologia é uma etapa indispensável para a pesquisa, desempenhando um papel central no desenvolvimento do trabalho científico.

Dessa maneira, optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa, visto que, se busca compreender fenômenos sociais e comportamentais a partir da interpretação subjetiva dos dados coletados (Minayo, 2006). De acordo com Minayo (2006), deve-se levar em consideração as opiniões e histórias desses profissionais, permitindo uma análise mais aprofundada de suas vivências. Essas experiências são desenvolvidas como “produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artistas materiais e os mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2006, p. 57).

De acordo com Bogdan; Biklen (1994, p. 16):

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Nesse contexto, conforme destacado pelos autores, uma pesquisa qualitativa se caracteriza por sua capacidade de oferecer uma compreensão profunda dos assuntos envolvidos, colocando suas experiências e percepções no centro da investigação. Essa perspectiva se diferencia das metodologias que busca testar hipóteses pré-definidas, priorizando, em vez disso, o entendimento direto dos participantes e suas interações com o ambiente estão inseridos.

Segundo Martins (2004, p. 292), a pesquisa qualitativa “trata as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador”. Dessa forma, o objetivo principal é alcançar uma compreensão aprofundada dos dados, visando extrair o máximo de informações relevantes.

Outro aspecto fundamental da pesquisa qualitativa é a flexibilidade que permite ajustes e reformulações ao longo do estudo, conforme novas informações emergem e aprofundam a análise (Triviños, 1987). Isso torna essa abordagem especialmente útil para estudos exploratórios e descritivos.

Minayo (2006, p. 22) destaca que “a qualidade da pesquisa qualitativa está na coerência entre os objetivos, a metodologia e a interpretação dos resultados”. Portanto, a escolha dessa abordagem se fundamenta na natureza do problema de pesquisa e na necessidade de uma compreensão aprofundada dos fenômenos investigados.

Como método de coleta de dados, decidiu-se pelo questionário, pois permite capturar respostas que ajudem a responder a questões específicas da pesquisa além de fornecer informações precisas, sistemáticas e confiáveis.

De acordo com Gil (2008), o questionário pode ser aplicado de várias formas: pessoalmente, por telefone, via correio ou por meio eletrônico. A escolha do formato depende do objetivo da pesquisa, do perfil dos respondentes e dos recursos disponíveis. O questionário eletrônico, tem se tornado cada vez mais popular devido à sua rapidez e ao baixo custo de aplicação (Gil, 2008).

Existem três tipos principais de questionários: fechados, abertos e mistos. Em nossa pesquisa optamos pelo tipo misto, também conhecido como semi-estruturado, visto que, combina perguntas fechadas e abertas permitindo uma visão mais ampla do fenômeno estudado. Esse tipo de questionário é vantajoso quando se quer obter uma compreensão geral do comportamento ou opinião dos participantes, mas também captar detalhes adicionais (Silva, 2015).

A vantagem do questionário misto é que as respostas fechadas fornecem dados comparáveis e fáceis de analisar, enquanto as abertas oferecem explicações mais

detalhadas e contextuais (Silva, 2015). De acordo com Martins (2012), esse tipo de questionário exige mais tempo para aplicar e analisar os dados, mas ainda assim entendemos que é mais vantajoso em relação a completude das respostas.

O questionário foi elaborado cuidadosamente para garantir que as perguntas fossem claras, objetivas e relevantes para o tema da pesquisa. Gil (2008), sugere que as perguntas devem ser formuladas de forma simples e direta, evitando ambiguidades que possam comprometer a validade das respostas. Também indica que o questionário tem que iniciar com perguntas gerais e gradualmente seguir para as mais específicas, evitando que os respondentes se sintam sobrecarregados com perguntas complexas logo no início (Gil, 2008).

Dessa maneira, em maio de 2023, foi apresentada à uma Universidade particular do município de Campo Grande – MS, a carta de apresentação e o pedido de autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida à resposta de autorização, foram enviados a 32 professores do curso de Direito, via WhatsApp, um questionário sociodemográfico, solicitando a participação de cada um como respondente. Desses 32 professores, apenas 15 responderam ao questionário da pesquisa. Os professores que não fazem parte dos cursos de Direito foram excluídos da pesquisa, assim o critério de inclusão foi: ser docente no curso de Direito da faculdade particular lócus da pesquisa.

Em uma etapa subsequente, utilizou-se outro questionário, especificamente direcionado a identificar o grau de satisfação ou insatisfação desses docentes em relação ao exercício da profissão, além de avaliar as contribuições da formação continuada para sua prática pedagógica e para a construção de seu bem-estar na carreira docente.

Os resultados dessas respostas foram discutidos, analisados e apresentados no capítulo 5.

CAPÍTULO 2 - BACHARELADO EM DIREITO NO CONTEXTO BRASILEIRO: breve histórico

Iniciamos este estudo nos colocando um desafio: pesquisar quantos cursos jurídicos, quantos bacharéis em Direito e quantos advogados há no Brasil. Segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo da Educação Superior em 2022, mostrou que o curso de Direito das Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas está em primeiro colocado nas ofertas de vagas na modalidade presencial (478.591 vagas). Já as IES Públicas estão em segundo lugar na oferta de vagas na mesma modalidade (27.461 vagas) (Brasil, 2022).

De acordo com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB, 2024a) atualmente existem 1.396.479 Advogados em seus quadros. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o Brasil possui uma população de 203.000.000 habitantes. Isso quer dizer que, para cada mil habitantes, há aproximadamente 6,87 Advogados.

No estado de Mato Grosso do Sul, há 18.322 advogados inscritos na OAB/MS (OAB, 2024a). para uma população de 2.756.700 habitantes (IBGE, 2022), o que corresponde a aproximadamente 6,64 advogados para cada mil habitantes. Na cidade de Campo Grande-MS, existem 12082 advogados inscritos na OAB, para uma população de 898.100 habitantes (IBGE, 2022), resultando em 13,45 advogados para cada mil habitantes.

De acordo com dados do portal do e-MEC (2025), no Estado de Mato Grosso do Sul existem cinco universidades e uma faculdade que oferecem o Curso de Direito, sendo elas:

- 1- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Pública com campus localizados em várias cidades do Estado;
- 2- Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – Particular localizada em Campo Grande;
- 3- Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp), atualmente Universidade Anhanguera/Uniderp – Particular localizada em Campo Grande;

- 4- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Pública com unidades em várias cidades;
- 5- Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Pública localizada em Dourados;
- 6- Faculdade Mato Grosso do Sul (FACSUL) - Particular localizada em Campo Grande.

De acordo com a OAB (2024c) e seu selo de qualidade, há cursos de direito nas seguintes cidades do Estado de Mato Grosso do Sul:

Dourados – UFGD e UEMS

Naviraí - UEMS

Parabaíba -UEMS

Três Lagoas - UFMS

Campo Grande – UFMS e UCDB;

Porém, na capital, Campo Grande, também temos a FACSUL e Anhanguera-Uniderp, assim, temos cinco das seis Faculdades de Direito presentes no Estado, com a UFGD sendo a única fora da capital.

De acordo com Pistori (2023), os cursos de direito em Campo Grande, foram implantados nas seguintes datas e instituições:

UFMS: em 1965;

Uniderp: em 1974

UCDB: em 1975;

FACSUL: em 2002.

Em Mato Grosso do Sul a pioneira a implantar o Curso de Direito foi a UFMS, visto que, o Curso de Direito mais antigo foi oferecido pelo Instituto de Ensino Superior de Campo Grande (IESCG), criado em 1965, ainda o então estado de Mato Grosso. Após a divisão do Estado o IESCG foi incorporado pela UFMS em 1979, consolidando o Curso e se tornando a primeira Universidade Pública de MS a oferecer Curso de Direito (Pistori, 2023).

Em contrapartida, a Uniderp é considerada a pioneira particular, já que seu curso de Direito foi criado em 1974 (Pistori, 2023). Dessa maneira, as duas IES são consideradas pioneiras a oferecer o curso de Direito, tanto no Estado, quanto na capital.

De acordo com a OAB, a International Bar Association (IBA)², publicou que o Brasil é, proporcionalmente, o país com o maior número de advogados (OAB, 2024b). É amplamente reconhecido, especialmente entre as IES e os profissionais da área, que há um número elevado de faculdades de Direito no Brasil.

Atualmente, o Brasil conta com cerca de 1.240 cursos superiores para a formação de Advogados, enquanto no resto do mundo, o total é de aproximadamente 1.100 universidades. Esses números foram fornecidos por Jefferson Kravchychyn, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que também destacou que temos um “estoque” de mais de 3 milhões de bacharéis em Direito que não estão inscritos na ordem (Universidade Federal de Goiás, 2024). Isso evidencia que o Brasil é o maior complexo industrial de produção de bacharéis em Direito.

Embora dispomos apenas de dados objetivos, que não esgotam o objeto desta pesquisa, a análise do histórico da educação superior brasileira, especialmente dos cursos de Direito, bem como do modelo didático-pedagógico e do currículo adotado, pode fornecer justificativas para a qualidade do ensino oferecido na formação dos estudantes de Direito. Esses estudantes, ao se formarem, têm a possibilidade de se tornarem docentes, e as questões abordadas refletem diretamente na atuação desses profissionais.

Esses números, influenciam substancialmente a própria oferta (e qualidade) do ensino jurídico no país, além de terem implicações mercadológicas.

2.1. Criação dos cursos jurídicos no Brasil

De início tardio e com uma trajetória conturbada, o ensino superior no Brasil vem se consolidando como um importante espaço de desenvolvimento intelectual e de produção científica com repercussão internacional. Quase tão antiga quanto a história do Brasil é a evolução do seu ensino superior (Observatório de Políticas Científicas, 2022).

O ensino jurídico no Brasil está intimamente relacionado com o próprio ensino jurídico lusitano, uma vez que o direito brasileiro possui estreita ligação para com o direito da antiga Metrópole, pois, durante muito tempo, era o direito português o vigente na época colonial nacional (Silva, 2017, p. 1128).

² International Bar Association (IBA) é uma entidade internacional que promove a prática e o desenvolvimento do direito ao redor do mundo.

Em Lisboa e Coimbra, tivemos as primeiras universidades portuguesas, que trabalhavam como as demais universidades europeias, usando o método tradicional e por meio de um ensino “empirista, disciplinar e abstrato”, em consonância com o padrão de ensino universitário francês e alemão provocando uma formação de profissionais sem qualquer capacidade de trabalhar com a realidade e seus problemas concretos, excessivamente acadêmicos (Silva, 2017).

Para Gauer (2021, p. 21), “a elite intelectual não representava a população remete à ideia de que essa intelectualidade era alienígena a sua própria cultura”; ou seja, a nova sociedade brasileira formada se espelhava em Portugal.

No dia 22 de janeiro de 1808, chegava a Salvador a família real portuguesa, em fuga das tropas do exército francês, comandadas por Napoleão Bonaparte, que expandia seu domínio sobre a Península Ibérica (Silva, s.d). E, com o estabelecimento da Corte Portuguesa no Brasil, foi necessária a criação e organização de toda uma rede administrativo-burocrática.

Dentre essas necessidades, estavam os Tribunais para administração e aplicação da Justiça, Assim, para que se pudesse haver juízes, principalmente, e demais carreiras jurídicas, era imperiosa a criação de faculdades de Direito. Como pondera Falcão (1984, p.15-16), “a história do ensino do Direito do Brasil confunde-se com a própria História brasileira e o desinteresse por esse fato histórico é parte da culpa pela qualidade da educação jurídica brasileira”. O que vem a refletir na formação dos docentes dos cursos jurídicos.

Importante ressaltar que, com a vinda da família real para o Brasil, em apenas dois anos:

[...] de 1808 a 1810, D. João VI assinou documentos para a fundação da Real Academia Naval, da Real Academia Militar, da Biblioteca Nacional, do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, da Escola de Cirurgia da Bahia e da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro, que deram origem à Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia e a Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro, respectivamente (Observatório de Políticas Públicas, 2022, s.p).

Como já dito, a universidade de Coimbra, em Portugal, era quem formava, até então, os juristas e advogados brasileiros. Os estudantes daqui que lá estavam, reivindicam a criação de um curso jurídico em solo brasileiro e o pedido foi levado em

conta pela Constituinte de 14 de junho de 1823, pelo deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro, futuro visconde de São Leopoldo.

Em 07 de setembro de 1822, ocorre a Independência do Brasil e, em 25 de março de 1824, tivemos a primeira Constituição Brasileira, que foi outorgada pelo Imperador Dom Pedro I. E assim, em 1827 (Lei 11 de agosto de 1827), foram criadas as primeiras faculdades jurídicas no país, sob a atuação do novo Imperador:

- Faculdade de Direito em Olinda, hoje Faculdade Direito do Recife, pertencente à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e a
- Faculdade de Direito de São Paulo, atual Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP).

As primeiras faculdades chamavam-se Academias de Direito, onde o próprio Direito era cultuado como Letras Jurídicas. “A Academia de São Paulo instalou-se no Convento de São Francisco, na capital paulista, aos 28 de março de 1828 e a de Olinda, no Mosteiro de São Bento, aos 15 de maio de 1828” (Silva, 2000, p. 2).

Assim, os primeiros cursos jurídicos foram instalados nos antigos mosteiros e conventos, que foram de grande importância para o desenvolvimento do ensino jurídico no Brasil. Pelo porte de suas edificações, pelo valor das bibliotecas e pelo saber dos monges, eram os locais mais indicados para abrigar os centros de ensino superior criados pela Lei de 11 de agosto de 1827 (Brasil, 1827).

Vê-se que a criação dos cursos jurídicos no Brasil esteve ligada ao processo de consolidação da Independência e de construção do Estado nacional brasileiro, marcado, entre outros aspectos, pela produção de um aparato legislativo que fundaria uma cultura jurídica própria, distinta do arcabouço legal herdado da metrópole portuguesa.

De acordo com os “registros históricos, no dia 15 de novembro de 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca liderou uma tropa militar que cercou o gabinete ministerial e prendeu o Visconde de Ouro Preto, então primeiro-ministro” (Assembléia Legislativa de Goiás, 2023, p. 1). O Brasil saía, então, de uma monarquia de quase quatro séculos para uma República Presidencialista. Nessa transição do Brasil Império para o Brasil República, grandes e importantes mudanças administrativa-institucional nas faculdades de Direito ocorreram e, foi autorizado o funcionamento de instituições privadas de ensino, com liberdade curricular, mas com natural supervisão do Estado. Assim, nasce o processo de democratização da educação.

Falar dos cursos jurídicos no Brasil é falar da sua historicidade e de uma cultura afetada diretamente pelas origens lusitanas dos cursos de Direito, o que nos auxilia a

compreender os elementos que hoje moldam a cultura jurídica brasileira. Essa busca de criação dos cursos jurídicos no Brasil, estava vinculada às exigências de consolidação do Estado Imperial, com finalidade social e institucional de formar Bacharéis em Direito para, assim, criar uma elite administrativa, social e intelectual coesa no país.

A chamada cultura jurídica nacional formou-se então, a partir das primeiras faculdades de Direito em Olinda e São Paulo e a formação de uma elite jurídica própria, adequada ao Brasil independente e a elaboração de um arcabouço jurídico no Império também foram responsáveis pela edificação da cultura jurídica nacional, tal qual vemos atualmente.

2.2. Currículo do curso de Direito

Ao abordar o currículo é necessário compreender a origem e o significado do termo. A etimologia da palavra currículo, do latim curriculum, significa trajeto ou percurso e pode assumir dois caminhos: o primeiro deles, conhecido como curriculum vitae, o qual faz referência à carreira profissional e também aos seus feitos e, o segundo caminho, faz referência à organização dos conteúdos que o estudante deverá aprender ao longo de sua carreira escolar (Sacristán, 2000). Dito de forma resumida, o currículo é a organização do conhecimento escolar.

O currículo desempenha um papel fundamental nas discussões sobre educação, seja no contexto do ensino de Direito ou em outras áreas. Ele vai além de um mero conjunto de conteúdos e práticas, abordando questões essenciais que podem refletir e revelar aspectos significativos sobre uma instituição ou disciplina. Assim, como observa Silva (1995), o currículo pode ser visto como um espaço, um território e uma relação de poder; ele representa também uma trajetória, uma jornada e um percurso, refletindo as complexidades e intenções subjacentes da prática educativa.

Em outras palavras, o currículo não apenas define o quê e como é ensinado, mas também fornece uma visão aprofundada dos valores, objetivos e diretrizes que orientam o processo educativo. Assim, o currículo serve como uma ferramenta que, além de estruturar a aprendizagem, contribui para a compreensão das intenções e direções estratégicas de uma instituição educacional.

Durante muitos anos, os cursos de Direito no Brasil focaram em oferecer maior profissionalização aos alunos, mantendo um currículo único e rígido com o objetivo de padronizar o ensino no país. Contudo, ressalta-se que, atualmente, esses cursos adotam

uma visão introspectiva, sustentada por um modelo tecnocrático, erudito e distante, evidenciando um distanciamento das questões sociais como nos aponta Kian (2015).

No cotidiano das IES, muitos docentes não percebem que cumprem uma função social muito importante. É preciso retomar o debate curricular, pedagógico, as matrizes históricas e políticas nos seus condicionantes.

Vale ressaltar que uma IES só pode atribuir um título a alguém se esta cumprir com todas as exigências curriculares; ou seja, o diploma, grau ou título só é concedido após o alcance de todos os propósitos institucionais, processo avaliativo sobre a eficácia social. “Nesse sentido, o currículo estava no âmbito da incerteza e ordenação, considerando-as inflexíveis ou, ainda, pouco passíveis de questionamento” (Emiliano et al., 2021, p. 115).

Vê-se que o que se compreende sobre o currículo é o seu papel de acompanhar o estudante em sua carreira acadêmica, de forma a organizar o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido.

Sacristán (2000) ressalta o currículo como um regulador de pessoas, pois quando compara conteúdos, idades e graus, está orientando professores e alunos ao o que ensinar e aprender respectivamente, sendo controlados por agentes externos que determinam a organização da totalidade do ensino.

Diante das novas demandas do ensino jurídico brasileiro, é necessário também analisar os currículos sob as perspectivas histórica e filosófica, desde a criação dos primeiros cursos de Direito em 1827 até o presente momento, com o objetivo de discutir a histórica intervenção articulada dos setores público e privado na construção de seus paradigmas.

No Brasil Colônia, com a ausência de cursos jurídicos, havia uma estratégia da Metrópole para garantir seu domínio político e jurídico em terras brasileiras; ou seja, uma formação centralizada. “Durante esse período, a justiça portuguesa manteve sua uniformidade, uma vez que possuía uma base legal única – as Ordenações – e o berço dos magistrados brasileiro era a Faculdade de Coimbra” (Figueiredo e Gomes, 2012, s.p).

Adorno (1988, p. 241), esclareceu muito bem que nesse contexto político-social “não se pretendeu, entretanto, concluir que a formação dos bacharéis não fosse necessariamente jurídica; o que ocorreu foi a prevalência de uma formação política sobre uma formação jurídica propriamente dita”.

Em 1822, o Brasil declara sua independência em relação à Metrópole Portuguesa e assim passa a ter a necessidade de criação dos seus próprios cursos jurídicos, com seu currículo próprio para atender aos novos ideais políticos que se instalavam.

No período Imperial, com a Independência do Brasil e a corrida para a construção de um Estado Nacional liberal, nessa conjuntura de inclinações políticas que se instituíram os primeiros cursos jurídicos no Brasil, o que, consequentemente, iniciou a construção de nossa cultura jurídica, houve a consolidação de uma ideologia comum, sob o estrito controle do governo. Logo, foi assegurada a liberdade de defesa dos sentimentos nacionais, no intuito de não mais se sujeitar a todas as imposições ideológicas de Coimbra e o perfil conservador do ensino jurídico acabou por situar as instituições de ensino como encarregadas de promover a ideologia político-jurídica liberal do Estado Nacional (Museu da Faculdade de Direito, 2017).

O ideário liberal necessitava ser reproduzido no currículo da primeira fase do ensino jurídico brasileiro, uma vez que o momento histórico vivido era de afirmação do Estado Liberal. Assim, a academia necessitava se adequar ao que estava sendo político e socialmente requerido.

Ficou determinado pela Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, que:

[...] no espaço de cinco anos e em nove cadeiras, seriam ensinadas as seguintes matérias:

- 1º ano - 1ª Cadeira: Direito Natural, Direito Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia.
- 2º ano - 1ª Cadeira: Continuação das matérias do ano antecedente. 2ª Cadeira: Direito Público Eclesiástico.
- 3º ano - 1ª Cadeira: Direito Pátrio Civil. 2ª Cadeira: Direito Pátrio Criminal, com a Teoria do Processo Criminal.
- 4º ano - 1ª Cadeira: Continuação do Direito Pátrio Civil. 2ª Cadeira: Direito Mercantil e Marítimo.
- 5º ano - 1ª Cadeira: Economia Política. 2ª Cadeira: Teoria e Prática do Processo adotado pelas Leis do Império (Brasil, 1827, s.p.).

Almeida Júnior, tem uma visão bem positiva desse período sobre a atuação dos cursos jurídicos:

Como influência democratizadora, reveladora e orientadora de vocações, preparadora das vanguardas políticas e doutrinárias do país, e vitalizadora da unidade nacional [...] é, ao que nos parece, mais do que suficiente para podermos afirmar que as velhas Academias do Império prestaram grandes serviços ao país. (Almeida Júnior, 1951, p. 41).

Como visto, os cursos de Direito fundado em 1827, exibiam uma grande curricular de forma a propiciar uma formação geral e política. Ressalta-se que durante o Império não existia uma efetiva política para a educação brasileira, inclusive para educação superior. Poucas eram as escolas e as faculdades, com seus problemas e dificuldades.

Não se pode olvidar que com a criação dos primeiros cursos jurídicos do Brasil, com um currículo voltado aos ideais de liberdade, levou o país ao abolicionismo e ao Brasil República, entre tantas outras transformações sociais e políticas importantes.

Com a Proclamação da República (1889) - (Brasil República), novas mudanças nos currículos dos cursos de Direito foram necessárias (Ferreira, 2024). Segundo Azevedo (1997), a Reforma de Benjamin Constant, de 1891, dentro do esforço de laicização do Estado, extinguiu a cadeira de Direito Eclesiástico, permitiu aos Estados da União a fundação de novas faculdades de direito e dividiu o currículo das faculdades oficiais em três cursos: de ciências jurídicas, ciências sociais e notariado. Sendo que, no primeiro, aparece a cadeira de Filosofia e História do Direito; e, também, a de História do Direito Nacional. No segundo, repete-se apenas a de Filosofia e História do Direito.

Estabelecidos como "Faculdades Livres" (instituições privadas) em várias cidades, como Bahia, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, entre 1891 e 1925, mais novos cursos foram criados. Segundo Niskier (1996), o período entre 1945 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961 marcou a primeira grande expansão do ensino superior no Brasil, resultando no funcionamento de 60 cursos de Direito em 1962.

A partir de então, uma série de novas mudanças foram feitas no sentido de adaptar os cursos superiores à nova realidade nacional brasileira (Museu da Faculdade de Direito, 2017, s.p.). O Decreto nº 11.530 de 1915, reorganizou o ensino secundário e superior da República, determinando que o curso de Direito compreenderia as seguintes matérias:

- 1º ano - Filosofia do Direito, Direito Público e Constitucional e Direito Romano.
- 2º ano - Direito Internacional Público, Economia Política e Ciência das Finanças e Direito Civil.
- 3º ano - Direito Comercial, Direito Penal e Direito Civil.
- 4º ano - Direito Comercial, Direito Penal, Direito Civil e Teoria do Processo Civil e Comercial
- 5º ano - Prática do Processo Civil e Comercial, Teoria e Prática do Processo Criminal, Medicina Pública, Direito Administrativo e Direito Internacional Privado (Brasil, 1915, s.p.).

Percebe-se que a estrutura curricular dos cursos jurídicos no Brasil, mantiveram ao longo século XIX até as primeiras décadas do século XX, um perfil equilibrado com disciplinas técnica ou dogmática, de conteúdo mais político ou filosófico e, a partir da década de 1930 a estrutura curricular se altera privilegiando as disciplinas dogmáticas e a atrofia das disciplinas políticos-filosóficas.

Com o Estado Novo (1937 a 1945), houve uma grande codificação legislativa, em busca de uma reestruturação nacional, para superar os vícios do Império e da República Velha (1889 a 1930). Assim, foram criados novos estatutos jurídicos, como: Código de Processo Civil – CPC (1939), Código Penal – CP (1940), Código de Processo Penal – CPP (1941) e a Lei de Introdução ao Código Civil – LICC (1942).

Os currículos até então apresentados se mostraram úteis, uma vez que a grande finalidade das primeiras faculdades de Direito, não foi para formar juristas, nem muito menos cientistas jurídicos, mas sim formar profissionais (juízes, promotores, auxiliares da justiça, etc.) aptos a servirem as demandas estatais, ou seja, que mantivessem o sistema funcionando e caberia ao Advogado se adaptar. Assim, o ensino empírico foi extremamente perfeito para o sistema. Não é preciso se ensinar a pensar, mas sim ensinar como o “sistema funciona”.

A pioneira posição sobre o ensino jurídico foi de Dantas, com o texto “Renovação do Direito”, de 1941:

Só se consideraria, pois, em crise, no mundo de hoje, uma Faculdade em que o saber jurídico houvesse assumido a forma de um precipitado insolúvel, resistente a todas as reações. Seria ela um museu de princípios e praxes, mas não seria um centro de estudos. Para uma escola de Direito viva, o mundo de hoje oferece um panorama de cujo esplendor raras gerações de juristas se beneficiam (Dantas, 1978-79: 44).

Nesse período, o currículo estava distante da realidade social, a academia não se flexibilizava ao momento histórico e isso ecoou dentro do próprio meio acadêmico, onde o ensino jurídico passou a receber críticas de quem se proponha a algo novo, do que a mera reprodução do Direito, de um estado submetido ao domínio de uma elite econômica.

Para solucionar o descompasso entre leis e realidade social, foi proposto, em 1961, uma alteração curricular, já sob o Conselho Federal de Educação e surge então o

“currículo mínimo” para cursos de Direito, com a intenção que estes tivessem um mínimo requerido para a formação jurídica geral dos seus estudantes. Sem controle, o mercado novamente ditou as regras, e “o currículo mínimo tornou-se, a rigor, um currículo máximo” (Venâncio Filho, 1982, p. 318).

No ano de 1964, com o Golpe Militar, essa tendência foi confirmada com o estabelecimento dos Acordos entre Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) - MEC/USAID, embasando a reforma educacional de 1968. Para ajudar no “milagre brasileiro”, o número de vagas estava à frente de metas educacionais qualitativas. Das 61 faculdades existentes no ano de 1964, houve um salto para 122 em uma década (Venâncio Filho, 1982).

Diante da nova realidade social brasileira, em 25 de fevereiro de 1972, a Resolução 3 do Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu o caráter disciplinar da Prática Forense nos currículos jurídicos. Tal reforma transformou o curso jurídico em uma intensa sequência de temas técnicos. “Um dos fundamentos da reformulação curricular de 1972 consistia em que o obstáculo à implantação de “soluções inovadoras” na metodologia do ensino jurídico decorria da “dilatada extensão” do currículo mínimo dos cursos de Direito” (Mossini, 2010, p. 98).

Em 1985, o Brasil passa pelo processo de redemocratização e em 1988, é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB, a qual reservou um de seus capítulos para a educação.

A CRFB conceituou educação como um direito público subjetivo suscetível de proteção pelos mecanismos processuais destinados à garantia dos direitos fundamentais individuais, coletivos e difusos, assim como, de forma inovadora, dispôs sobre a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial para as universidades, as quais deverão obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 207, CRFB). Logo, é possível identificar uma inclinação da legislação para a formação da estrutura curricular dos cursos de ensino superior (Brasil, 1988).

A Portaria nº 1.886 de 1994 (Brasil, 1994) construída entre a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, uma grande referência em organização da educação brasileira, “provocou desde a perspectiva das propostas oficiais, a mais significativa alteração dos currículos dos cursos jurídicos ao longo de toda a sua história” (Mossini, 2010, p. 99).

Importante ressaltar que:

A OAB foi um ator importante neste processo de mudança, uma vez que na primeira metade da década de 1990, publicou uma série de estudos que estabeleciam um diagnóstico do ensino jurídico brasileiro (OAB, 1992), propunham novos temas para o currículo, bem como novas estratégias metodológicas para a sala de aula (OAB, 1993), e explicavam o conteúdo da reforma curricular aprovada em dezembro de 1994 (OAB, 1996) (Fragale Filho, 2009, p. 7).

O modelo curricular predominante na maioria das faculdades, de acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, apresenta o ensino do Direito dividido em três etapas distintas que, de forma intencional ou não, permanecem desconectadas entre si.

Como aduz Damião (2006), na primeira etapa, o estudo possui nítida formação humanística e nas quais tem contato com os princípios e regras gerais da ciência jurídica, disciplinas como: Introdução do Estudo do Direito, Sociologia Jurídica, Filosofia Jurídica, Teoria Geral do Estado, Ética e Direito, Teoria Geral do Estado e outras. Concluída essa fase do primeiro ano do curso, o estudante começa a cursar as disciplinas tidas como técnicas, separadas por ramo do Direito, como: Civil, Constitucional, Penal, Trabalhista, etc., nas quais raramente é feito um diálogo com as cadeiras anteriores de propedêutica. E por fim, entra a fase do estágio supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Muricy (2023, *apud* Silva, 2017, p. 1138) aduz que:

[...] as disciplinas iniciais precisam deixar de ser mera parte do currículo e mostrarem sua relevância na formação dos próximos juristas, eis que são as cadeiras básicas e que se serve de fundamento na aprendizagem, compreensão e aplicação das disciplinas específicas dos ramos do Direito. Tais cadeiras são pontes entre o saber dogmático abstrato e a realidade social, que muitas vezes, não se comunicam, a fim de se buscar um justo legítimo (Muricy, 2023, *apud* Silva, 2017, p. 1138).

Os modelos curriculares encontrados nas faculdades, bem como a postura dos professores em sala de aula, mostram que não existe uma linguagem jurídica única, capaz de, ao final, ser reconhecida como um conteúdo integrado e total.

À medida que a nova política pública de expansão do ensino superior era estabelecida, havia um consenso sobre as transformações necessárias ao ensino jurídico

e, o que ninguém “percebera era que estes dois movimentos iriam em breve produzir um *cross-over*, no qual a reforma curricular restaria esvaziada pelo desenvolvimento massivo da oferta de estudos jurídicos” (Fragale Filho, 2009, p. 9).

Ao analisar, concretamente, as estruturas curriculares atuais, significa compreendê-las no contexto em que foram elaboradas, sem deixar de lado toda a história de (trans) formação dos currículos dos cursos jurídicos brasileiros, uma vez que suas concepções são marcadas por decisões de exigências de ordem econômico-socioculturais e que foram feitas de modo a adequá-las.

Mesmo com o passar dos anos, há evidências de que a hermenêutica praticada nas salas de aula continua fundamentada em métodos tradicionais de interpretação (gramatical, teleológico, etc.), considerando o Direito como uma matéria excessivamente técnica, como se o processo de interpretação pudesse ser feito em partes ou em fatias.

O assunto é reportado como crise do ensino jurídico e crise do Direito, sustentada por um modelo de ensino falho e uma crise de caráter epistemológico, destinando a formação do operador do Direito para o enfrentamento de conflitos interindividuais, ofuscando condições de enfrentar/atender as demandas de uma sociedade repleta de conflitos supraindividuais (Streck, 2011).

O documento em sua oitava edição: “OAB Recomenda”, é um relatório que aponta e reconhece os Cursos de direito com excelência acadêmica baseado nos critérios de desempenho no Exame da Ordem Unificado (EOU) e nos índices do ENADE dos egressos. A partir da análise desses dados a OAB emite um Selo OAB de qualidade para os cursos de direito (OAB, 2024c). Assim:

[...] o propósito da OAB é promover uma reação positiva que induza as Instituições de Ensino Superior a se preocuparem mais com a qualidade e resultados de seus cursos de Direito, de modo a incentivar o investimento na melhoria do Projeto Pedagógico do Curso, tais como: o aperfeiçoamento da matriz curricular, o desenvolvimento de uma política efetiva de capacitação docente e de seu envolvimento além da sala de aula, estimulando a pesquisa e o comprometimento com atividades de extensão e elevando os investimentos em infraestrutura de ensino e dos espaços acadêmicos (OAB, 2024c, p. 3-4).

Compreende-se que, o currículo que hoje existe nos cursos jurídicos é fruto de um processo histórico em que estiveram presentes elementos sociais, políticos, conflitos sociais de ruptura e de ambiguidades. Sendo fundamental seu estudo para estabelecer

parâmetros para ação e negociação interativa no ambiente de sala de aula, visto que a trajetória da educação ainda se baseia em modelos tradicionais que posicionam o professor como o único detentor do conhecimento, enquanto os alunos permanecem à margem do processo. Esse modelo atribui exclusivamente ao professor a responsabilidade pelos saberes e práticas, desconsiderando as potenciais contribuições dos alunos, que poderiam enriquecer o aprendizado com base em suas experiências, leituras, observações e compreensões do mundo, conforme Sobral de Souza (2015).

Ressalta-se que os professores tendem a reproduzir os currículos tradicionais e os modelos de ensino que experimentaram enquanto eram alunos. Isso significa que, na prática docente, muitos acabam replicando as abordagens e métodos que consideraram eficazes ou adequados em sua própria formação.

Entretanto, para que a adoção de novas metodologias e práticas docentes em sala de aula seja efetiva, é necessária uma mudança consciente nas práticas pedagógicas, já que essa transformação não ocorre de forma espontânea. Os professores precisam estar dispostos a sair de sua zona de conforto, dedicando tempo e esforço para implementar novas estratégias de ensino.

Piazza e Felício (2015) destacam a importância de incluir disciplinas de metodologia ou didática na formação docente, possibilitando um estudo aprofundado das teorias e técnicas de ensino. Esse enfoque também oferece aos docentes a oportunidade de desenvolver uma reflexão crítica sobre os múltiplos desafios relacionados ao ensino do Direito no Brasil.

Dessa maneira, a formação é fundamental para que a experiência desses profissionais na docência universitária não se limite ao domínio do conteúdo, mas também se reflita na capacidade de aplicar as metodologias de ensino, adaptando-as às necessidades específicas dos alunos e às particularidades do ensino jurídico. Dito isso, no capítulo 3 será discutida a formação, o trabalho docente, as competências necessárias, conhecimento jurídico e habilidades pedagógicas.

CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOS PROFESSORES NOS CURSOS JURÍDICOS

Historicamente, a seleção de docentes universitários partia do pressuposto de que a excelência profissional era sinônimo de habilidade pedagógica. Ou seja, acreditava-se que um profissional de destaque em sua área teria, automaticamente, as competências necessárias para transmitir seus conhecimentos em sala de aula. Essa perspectiva, predominante por décadas, considerava a experiência prática como suficiente para o exercício da docência (Volpato, 2012).

Na prática jurídica, o bacharel em direito atua como advogado, juiz, promotor ou defensor público, lidando diretamente com a resolução de conflitos legais e a aplicação do Direito em casos concretos. Essa atuação exige habilidades técnicas, estratégias e ética que são orientadas por normas como o Código de Ética da OAB. As exigências para esses profissionais são: Domínio técnico-jurídico (conhecer profundamente a legislação, jurisprudência e doutrina aplicáveis); habilidades práticas (argumentação oral); Ética profissional (seguir as normas éticas); Gestão de tempo e clientes (gerenciamento de múltiplos casos) (Chilton, 2020; OAB, 2022; Jones, s.d.). Além disso, a prática jurídica requer aprovação no Exame da Ordem, conforme previsto na Lei nº 8.906/1994 (Estatuto da Advocacia).

O trabalho docente do bacharel em Direito varia significativamente entre a atuação em sala de aula e no Núcleo de Prática Jurídica, cada uma com exigências específicas que distinguem suas funções. Enquanto a prática profissional no campo jurídico demanda habilidades técnicas aplicadas à resolução de questões legais, a docência no ensino superior requer a integração de competências pedagógicas e jurídicas, adaptadas ao contexto de ensino.

Na sala de aula, além do domínio profundo do conteúdo das disciplinas, as tarefas do professor incluem planejar as aulas, escolher os recursos didáticos, promover debates críticos estimulando o raciocínio jurídico e avaliar o aprendizado por meio de atividades avaliativas. Assim, o bacharel em Direito deve não apenas dominar o conteúdo jurídico, mas também desenvolver competências pedagógicas para efetivamente transmitir conhecimento.

Nesse contexto, o trabalho do professor na área jurídica deve considerar todos esses aspectos, evitando a prática docente tradicional e técnica. Essa abordagem é particularmente importante quando realizada em uma universidade, para garantir que a formação oferecida esteja alinhada com as demandas e complexidades do mundo atual. Nesse sentido, é imprescindível a discussão sobre a formação e o perfil do professor em Direito.

3.1. Formação e perfil profissional do professor bacharel em Direito

Diante dos desafios para a docência no ensino jurídico, o domínio restrito de uma única área científica do conhecimento não é suficiente. O professor precisa ter consciência de suas limitações e buscar o saber pedagógico. Conforme afirmam Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002), a atuação docente exige capacitação específica, que não se limita apenas à obtenção de um diploma de bacharel, mestre ou doutor, ou aos anos de experiência em uma profissão.

Sobre a atuação docente, a pesquisa intitulada “O Perfil Pedagógico dos Docentes do Curso de Direito e a Transdisciplinaridade: estudo de caso em instituição privada em Manaus/AM” desenvolvida por Sienne Cunha de Oliveira, realizada em 2014, mostra o perfil pedagógico e a prática dos professores do Curso de Direito de uma instituição privada localizada em Manaus/Amazonas. Participaram da pesquisa 37 docentes de um total de 48 professores do quadro funcional do curso de direito e 204 discentes que responderam as mesmas perguntas que os professores sobre as ações pedagógicas dos professores como: avaliações, metodologia de ensino, compreensão do conteúdo etc.

Quadro 3: Ações pedagógicas dos professores do Curso de Direito de uma instituição privada de Manaus - AM

Avaliação a cada unidade de ensino		
PROFESSOR	78% avaliam de formas variadas: testes, provas, debates, exposições, atividades em sala, seminário, exercícios, oficinas	28% não
ACADÊMICO	55% avaliam de formas variadas	45% não
Se o docente trabalha a relação entre os temas		
PROFESSOR	86% sim por meio de apresentações de casos concretos, contextualização, disciplinaridade, aplicativos, volta no tema anterior, debates com ênfase na pesquisa	14% não
ACADÊMICO	53% sim, contextualizando e exemplificando	47% não
O professor pede leitura e interpretação dos textos de estudos por parte dos seus alunos		
PROFESSOR	81% sim	19% não

ACADÊMICO	63% sim	37% não
Se o docente se sente ou se sentiu estimulado(a) para iniciação científica na produção de conhecimento		
PROFESSOR	76% sim	24% não
ACADÊMICO	32% sim	68% não
Ao preparar suas aulas têm objetivos operacionais de aprendizagem bem claros		
PROFESSOR	95% sim	5% não
ACADÊMICO	54% sim	46% não
Se fixa aprendizagem dos alunos a cada encontro pedagógico		
PROFESSOR	76% sim	24% não
ACADÊMICO	43% sim	54% não
Se recorda os conceitos das aulas passadas		
PROFESSOR	86% sim	14% não
Se professores e coordenadores pedagógicos se reúnem para a discutir os planos de aula		
PROFESSOR	62% sim	38% não

Fonte: Adaptado de Oliveira (2014)

Como podemos perceber existe uma discrepância em como o professor se avalia e como o discente avalia o trabalho pedagógico do professor. A autora da pesquisa, Oliveira (2014), entende que:

O aluno de graduação deve repensar o nível de dedicação e de atualização que está disponibilizando para seu aprendizado. O docente deve repensar sobre sua responsabilidade, não só pelo conhecimento transmitido, mas também sobre sua qualidade. Quando o conhecimento é repassado sem didática e metodologia, inferior ao que o mercado exige, a culpa deixa de ser do aluno, para ser de exclusividade do professor, pois embora conheça muito sobre sua matéria não consegue transmiti-la ao alunado. O diretor deve repensar sobre que profissionais está contratando para ministrar matérias no Curso de Direito. A instituição, por meio de seus empresários, deve repensar sobre a remuneração que está sendo paga aos docentes do Curso de Direito e que ensino está sendo oferecido aos discentes. Do sistema de ensino ou do MEC, a responsabilidade recai por autorizar a proliferação de cursos de Direito no Brasil. O que não pode é a culpa recair exclusivamente ao discente, logo, todos somos culpados por esse resultado negativo que está a qualidade da educação, não só no Estado do Amazonas, mas em quase todo o Brasil (Oliveira, 2014, p. 13).

Para o professor, além de sua formação teórico-disciplinar também precisa atuar como profissional reflexivo e crítico da sua própria atuação. O aperfeiçoamento da docência universitária exige uma integração de saberes complementares e multidisciplinares (Pinto, 2017). Dessa maneira, o professor de Direito, além de

dominar o conteúdo jurídico, precisa estimular o pensamento crítico e a autonomia dos alunos (Piazza e Felício, 2015), por meio de ambientes de aprendizagens que promovam o diálogo, a reflexão e a construção conjunta do conhecimento. A simples transmissão de conhecimento, por meio de aulas expositivas, não é suficiente para formar profissionais preparados para os desafios da atualidade (Piazza e Felício, 2015).

Os alunos esperam que seus professores sejam orientadores qualificados na jornada do conhecimento. Além de dominar o conteúdo técnico, os docentes devem ser capazes de inspirar e motivar seus estudantes, preparando-os para os desafios do mundo profissional. Para que isso ocorra, as universidades necessitam investir na qualificação de seus professores, buscando sempre a excelência acadêmica e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Outra pesquisa que achamos interessante trazer foi a de Silva, Lima e Santos (2020), realizada em 2018 e intitulada “O docente em cursos de direito: análise do perfil de formação em uma amostra Norte-Mineira”. Nessa pesquisa eles apresentam o perfil dos professores que atuavam nos cursos de direito no norte do estado de Minas Gerais, como mostra o quadro 4.

Quadro 4: Dados da pesquisa realizada em 2018 sobre a formação dos professores que atuam nos cursos de direito no norte de Minas Gerais

Graduação	Agronomia (1)	Artes (1)	Biologia (3)	Ciências Econômicas (2)	Ciências Sociais (4)	Economia (2)	Engenharia (1)	Farmácia (1)	Filosofia (3)	História (1)	Letras (4)	Pedagogia (1)	Psicologia (5)	Sistema de Informação (1)	Direito (155)	
DOS 155 PROFESSORES FORMADOS DIREITO TEMOS:																
10 possuíam outras formações, entre elas:		Ciências Econômicas (2)			Engenharia, Filosofia (2)		História (1)		Pedagogia (2),		Geografia (1)		Letras (1)		Contabilidade (1)	
Quantidade de emprego	40 apenas na rede privada	29 nas redes públicas e privadas	24 apenas na rede pública	18 em mais de 3 instituições	28 em duas instituições	6 juízes	02 Assessores Jurídicos	02 Analistas do Ministério Público		02 Delegados	01 Conciliadores	01 Promotores de Justiça	01 Defensores Públicos	01, Bombeiros		
PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU																
11 sem nenhuma especialização				95 com uma especialização				44 com duas especializações				03 com três especializações				
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU																
69 não possuem mestrado ou doutorado			44 Mestres em direito			36 mestres em outras áreas				05 doutores em direito			01 pós-doutor em direito			
OUTRAS ATIVIDADES ALÉM DO ENSINO																
120 não fazem projetos de pesquisa							35 fazem projetos de pesquisa									
29 fazem projetos de extensão																

Fonte: Adaptado de Silva, Lima e Santos (2020)

De acordo com a pesquisa de Silva, Lima e Santos (2020), há uma grande parte dos professores ensinando apenas com a graduação e muitos sem a formação devida ou esperada para o ensino jurídico, além do excesso de empregos afetando a qualidade de ensino ofertado.

Silva, Lima e Santos (2020), destacam ainda que na década de 1980 o pensamento geral era que para ensinar Direito bastava ter uma sala de aula, professores, alunos e textos, ou seja, sem análises críticas ou pesquisas relacionadas aos fenômenos jurídicos. Ainda hoje, encontra-se evidências de um ensino baseado em métodos tradicionais, com um currículo técnico e fatiado, sem relação com o contexto.

O assunto é reportado como crise do ensino jurídico e crise do Direito, sustentada por um modelo de ensino falho e uma crise de caráter epistemológico, destinando a formação do operador do Direito para o enfrentamento de conflitos interindividuais, ofuscando condições de enfrentar/atender as demandas de uma sociedade repleta de conflitos supraindividuais (Silva, Lima e Santos, 2020, p. 7).

Os estudantes continuam sendo tratados como operadores do Direito, prisioneiro de um ensino descontextualizado e aprendizado limitado, baseado em “decorebas”, sem uma visão crítica dos cenários que a vida proporciona em relação ao direito da sociedade, já que nem sempre as leis favorecem as pessoas dependendo da situação, ou da interpretação. “A lei injusta ou imoral passa a não mais gozar de legitimidade, não se sustenta e não é mais possível buscar seu fundamento de validade em si mesma. O direito, então, passou a ser visto com o resultado da conjugação de normas, regras e princípios” (Silva, Lima e Santos, 2020, p. 7).

O professor precisa ser o protagonista da aula e sujeito de sua ação pedagógica e abandonar o tradicionalismo da exposição, deixar o roteiro da aula, antigas avaliações, o esquema, o resumo, e selecionar fatos da vida sócio-política para que o aluno identifique a quem interessa a proposta de algumas atividades e informações, desenvolvendo sua criticidade.

As duas pesquisas apresentadas apontam resultados em duas regiões diferentes, mas demonstram o que entendemos ser um quadro geral do que ocorre com o ensino de Direito no país. Percebemos a falta de formação didático/pedagógica e a falta de preparo do docente “para lidar com as diferentes situações com as quais irá se deparar em sala

de aula. Não há verdadeira preocupação com relação à formação pedagógica e didática desses indivíduos” (Pinto, 2017, p. 94).

Sobre isso, Oliveira (2010), destaca que esse professor sem formação pedagógica vai para a sala de aula reproduzindo o modelo de ensino que vivenciou quando era acadêmico, ou seja, sem que os professores estimulem “o raciocínio críticos dos discentes, [e sem] contato com diferentes pontos de vista acerca de determinado assunto” (Pinto, 2017, p. 94). A ausência de um contexto abrangente sobre essas diversas realidades, resulta em uma lacuna significativa na formação daqueles que assumirão a sala de aula no futuro.

Para lecionar em uma universidade, os bacharéis em Direito devem dominar diversas disciplinas e áreas de conhecimento. Além do conhecimento jurídico propriamente dito, é importante que tenham domínio sobre disciplinas como Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica, Teoria Geral do Estado, e disciplinas pedagógicas. Contudo, nessa luta de espaço curricular, os denominados conteúdos de formação geral (propedêuticas) acabam sendo colocados em segundo plano em benefício das disciplinas de formação profissionalizante, como Direito Civil e Direito Penal.

Nesse contexto, Lomba e Faria Filho (2022) apontam que:

Precisamos de uma mudança de fundo no modo de pensar e de praticar a formação de professores, ligando a formação com a profissão, os espaços da formação com os espaços da profissão, os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente. (Lomba; Faria Filho, 2022, p. 05)

A formação de professores para a área de docência superior no curso de Direito, requer repensar o modo como é praticada e passar a proporcionar uma formação que contemple disciplinas pedagógicas como Didática, Metodologia do Ensino, Práticas pedagógicas, Estágio Supervisionado e Organização do trabalho e do Currículo, com objetivo de integrar os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com a área docente. A respeito disso, Correa (2004) pondera que dentre as atividades pedagógicas que os professores devem desenvolver:

[...] estão relacionadas a um domínio, ao menos rudimentar, de conhecimentos de Psicologia da Aprendizagem, de Métodos e Técnicas de Avaliação, bem como de Metodologia e Didática do Ensino Superior. Cada item desses mereceria um estudo particular e aprofundado (Correa, 2004, p. 150)

A busca por competências específicas e a qualificação contínua são imprescindíveis para que os professores possam mediar a interação entre o conhecimento e os estudantes, estimulando a troca de saberes e o desenvolvimento de habilidades.

Essa ampla gama de conhecimentos permite aos professores abordarem o Direito de forma interdisciplinar, podendo enriquecer o debate acadêmico e proporcionando uma formação mais completa aos estudantes que poderão ser os futuros professores. “Convém destacar que tais conteúdos são encarados como ‘perfumarias’ por parte expressiva de docentes e discentes que permanecem centrados em um modelo tecnicista” (Costa e Rocha, 2014, p. 13).

A formação do docente de Ensino Superior e Profissional no Brasil, na maior parte das vezes, fica sujeito às políticas institucionais por meio de pontuais ações de educação continuada.

Ser bacharel e professor ao mesmo tempo torna-se um elemento essencial na contribuição com a formação dos seus alunos, principalmente, ao compartilhar com eles as experiências vivenciadas em sua área de atuação, pois como profissionais que possuem experiência no mundo do trabalho, podem desenvolver sua ação a partir dos desafios e das exigências que surgem. Eles trazem a realidade para a sala de aula e contribuem na formação dos discentes, mas a formação continuada é imprescindível e deve fazer parte de suas experiências (Oliveira e Silva, 2012, p. 11).

Deste modo, vê-se que é estreita a relação entre a formação acadêmica dos bacharéis em Direito e sua capacidade de superar os desafios enfrentados na carreira docente. Uma formação sólida durante a graduação, poderá proporcionar aos professores as bases teóricas necessárias para enfrentarem os desafios da prática docente.

Interessante notar, ainda, que a valorização do academicismo e do diploma de bacharel, principalmente em Direito, levou os bacharéis a assumirem um papel importante na estruturação do Estado, ocupando diversos cargos públicos no Império e na República, propiciando a formação de uma elite intelectual razoavelmente coesa.

O contexto histórico de criação da advocacia remonta ao período pós-independência, que tornou a classe jurídica brasileira responsável por resolver os “problemas da nação”. Portanto, o campo jurídico, bem como a classe de advogados e

advogadas, retrata as assimetrias sociais de sua época. Esse panorama permite observar algumas permanências no perfil dos profissionais.

Na visão de Aguiar (2009, p. 161),

[...] são muitas as exigências formais e materiais para que alguém se candidate e se considere um docente jurídico. Deve o futuro, ou atual, profissional possuir incontestado domínio acadêmico e técnico de sua área do saber, mas, principalmente, “saber o que fazer com ele”, ou seja, manter uma relação harmônica com seus estudantes, saindo de sua “zona de conforto” e assumindo seu papel ativo na condução do processo de ensino dos alunos.

É de bom alvitre que, os profissionais do Direito não percam a capacidade de entender e decifrar o contexto sociopolítico em que estão inseridos e a aptidão para intervir nesse contexto com poderes decisórios. Por essa razão, tem sido cada vez mais evidente a importância de questionar a formação acadêmica dos futuros bacharéis e o *ethos* cultural do jurista.

Segundo Lima (2021, p.13):

[...] para os professores universitários que atuam na formação de profissionais ligados ao magistério - e que em tese conhecem alguma face do campo curricular - o debate curricular é complexo, para os docentes bacharéis descortinar o centro gravitacional de sua própria prática, que para muitos nem é pedagógica, torna-se um desafio hercúleo para si e para as instituições de ensino superior, já que a maioria contrata seu quadro docente observando-se fria e puramente [pelo cargo que o bacharel em direito ocupa na sociedade, por uma questão de marketing e/ou] a titulação de mestrado ou doutorado, cumprindo o que prevê a própria LDB.

A LDB dispõe que:

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

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

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

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

(Brasil, 1996, s.p., grifo nosso).

Por esse critério legal de composição do corpo docente, vê-se que, menos da metade do corpo docente não recebem formação didático-pedagógica ou em pesquisa em suas atuações, assumindo a docência como uma repetição daquilo que julgam correto por suas experiências próprias, assim restringindo sua capacidade.

A questão da especialização representa uma tendência da modernidade em diversas áreas do conhecimento. Um ponto importante a se observar é que, em grande medida, “a especialização excessiva também é encontrada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que muitas vezes não permitem que estudantes de um programa cursem disciplinas em outros” (Costa e Rocha, 2014, p. 11).

Vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional determina que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, art. 66, VI). Mesmo essa determinação não foi capaz de atender a deficiência de saberes pedagógicos na prática docente do ensino jurídico, visto que “a profissão docente de nível superior não tem uma regulamentação específica quanto aos seus requisitos, existindo uma lacuna na lei ao deixar de estabelecer de forma clara as necessidades dessa profissão” (Piazza e Felício, 2015, p. 55).

Destacamos ainda, que a própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) recomenda que os professores de programa de *pós stricto* em Direito tenham formação (mestrado e doutorado) em Direito (Brasil, 2023).

Quanto à formação exigida para atuar na docência do ensino superior, o Parecer nº CES 1.070/99 estabelece que o profissional deve possuir, no mínimo, uma Pós-Graduação *lato sensu* (Brasil, 1999a). No entanto, há casos em que é permitido que o docente esteja apenas graduado, desde que a instituição se comprometa a garantir que o professor adquira a qualificação mínima dentro de um prazo determinado.

Veiga (2006, p. 88) esclarece que:

[...] com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitário, a LDB, em seu art. 66, é bastante tímida e o docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado.

Há de se ressaltar nesse ponto, no entanto, que cursos de mestrado e doutorado não necessariamente capacitam os profissionais para o exercício apropriado da docência, principalmente quando se notam poucos créditos voltados para formação em

“didática” como apontado por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 46) “[...] a ausência de disciplinas voltadas à prática pedagógica nos cursos de pós-graduação compromete a qualidade do ensino”. Desse modo, vê-se que a formação para a docência não é contemplada na pós-graduação *stricto sensu*, contudo, não podemos negar a sua relevância para a formação de pesquisadores, mas também, é de sua responsabilidade formar professores. A maioria desses cursos disponibilizam uma disciplina de apenas 45h voltados ao ensino de didática e metodologia do ensino superior, além de muitas vezes serem ofertadas como disciplina optativa “e ministrada por professores sem formação na área de educação” (Pinto, 2017, p. 94).

Esses professores que ingressam na Pós-Graduação em busca de qualificação para a carreira docente, demonstram sentimento de frustração ao se deparar e vivenciar um maior incentivo à pesquisa do que o preparo para a sala de aula ou experiências com disciplinas e práticas pedagógicas. Dizer isso, de maneira nenhuma deprecia o valor da pesquisa para o desenvolvimento científico, apenas queremos evidenciar que também é necessário valorizar o saber pedagógico.

É importante ressaltar que o processo de formação docente não está restrito à titulação de mestre ou doutor. Esta precisa priorizar estratégias que possibilitem aos alunos de graduação se apropriar dos conhecimentos. Daí o entendimento de Veiga (2006, p. 90) ao considerar que:

[...] formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão, crítica.

A reflexão que se levanta aqui parte do princípio de que a Didática, enquanto disciplina, contribui efetivamente para o ensino, e sendo assim, poderia ser enfatizada intensamente nos programas de formação de Mestrado e Doutorado. Desse modo, os docentes doutores, mestres e especialistas ao compreenderem os fundamentos da Didática e Metodologia de ensino, ampliarão seu potencial na formação do estudante bacharel, pois poderão ampliar sua desenvoltura docente quando aplicar em sala de aula suas habilidades investigativas que foram desenvolvidas durante sua formação *stricto sensu* (Barreto e Martinez, 2007).

Afinal, a Didática não se resume ao conhecimento de métodos e técnicas, mas abrange a capacidade do docente em compreender o contexto social e econômico,

personificando de “construir-se e reconstruir-se a partir de uma educação epistemologicamente científica, que assegure ao aluno um ensino produtivo e significativo cognitivamente”, em estreita relação com a “solidariedade, a democracia e o desenvolvimento humano enquanto ser social e histórico” (Lima, 2016, p. 69).

De acordo com Gameiro e Guimarães Filho (2017, *apud* Silva *et al.*, 2020, p. 8), “a baixa formação acadêmica ainda predominante em algumas instituições, seria resíduo de uma visão distorcida e até voltada ao *marketing* universitário de que o melhor professor é aquele que ocupa cargos públicos prestigiados”.

É um espaço de leigos quando se pensa que ser docente depende de um dom natural, ou de ser um bom profissional em sua área, ou ainda que basta ter bom domínio do conteúdo a ser ministrado (Behrens, 2011).

Paulo Freire é nitidamente um crítico do conhecimento pronto e acabado, comprovando a necessidade de que o professor esteja em constante aperfeiçoamento dos seus métodos de ensino a fim de superar um possível quadro de estagnação. Assim, os estudantes “vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p. 26). Para Ribeiro Júnior (2001, p. 54) [...] não basta ensinar o Direito, pois aquele que só sabe Direito, nem o Direito saberá bem! É que o Direito, como ciência humana, social, exige da parte de quem estuda uma visão ampla de todo o campo das relações humanas[...]. Assim, vemos a necessidade do educador promover a “[...] capacidade de aprender, não apenas para se adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir [...]” (Freire, 1996, p. 69).

Portanto, a forma como esse ensino é orientado possivelmente influenciará no comportamento herdado dos futuros profissionais das ciências jurídicas e docentes do ensino em Direito, que por sua vez, se não abordados, poderão continuar com a premissa de perpetuar o modelo de ensino que se formaram e acreditam ser único.

3.2 O Trabalho dos bacharéis em Direito como professores universitários

Embora o ensino jurídico tenha se modernizado em alguns aspectos, ainda persiste a tendência de reproduzir modelos tradicionais e pouco eficazes. Como bem observa Brasil (2017), a repetição dos ramos do Direito, sem espaço para a crítica e a problematização, revela a necessidade de uma renovação urgente.

O modelo tradicional de ensino jurídico, caracterizado pela transmissão de normas legais e pela utilização de métodos históricos, tem contribuído para reduzir o Direito à mera aplicação da lei. Como aponta Streck (2011), essa abordagem limita a qualificação de profissionais capazes de compreender as complexidades da sociedade contemporânea e de propor soluções inovadoras para os desafios jurídicos atuais.

É preciso admitir que a formação jurídica ainda se baseia em um modelo obsoleto, onde a mente do futuro jurista é tratada como um recipiente passivo de conhecimentos legais. Essa abordagem reduz o estudo do Direito a uma simples memorização de normas e preceitos, convertendo o processo de aprendizagem em algo mecânico e desconectado da realidade, o que torna indispensável uma revisão metodológica urgente.

Conforme destacado por Streck (2011, p. 64):

O professor fala de códigos, e o aluno aprende (quando aprende) em códigos. Esta razão, somada ao despreparo metodológico dos docentes (o conhecimento jurídico tradicional é um conhecimento dogmático e suas referências de verdade são ideológicas e não metodológicas).

O autor critica o ensino jurídico tradicional por priorizar a memorização de regras e conceitos, em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico. Ao transmitir informações de forma codificada, sem estimular a análise e a interpretação, a metodologia utilizada impede que os alunos questionem os fundamentos do Direito e construam suas próprias perspectivas.

Segundo Tardif (2010), a simples memorização de conceitos não é mais adequada na contemporaneidade; hoje é necessário desenvolver habilidades que capacitem os juristas a analisar a realidade jurídica de maneira aprofundada e a propor soluções inovadoras. A processo formativo atual, ao focar apenas na transmissão de conhecimentos técnicos, limita o desenvolvimento de uma visão analítica e reflexiva sobre o Direito.

A didática tradicional, centrada na transmissão de conhecimento, não atende às necessidades dos alunos do século XXI. Como destaca Freire (2011), é necessário adotar um modelo pedagógico mais participativo e humanista, que coloque o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

O docente universitário frequentemente limita seu ensino à área que domina, negligenciando o saber pedagógico e político. Segundo Souza (2009), a prática docente

exige não apenas uma base sólida de conhecimento, mas também uma postura política e intencional.

A seleção de docentes em instituições de ensino superior, especialmente aqueles com carreira consolidada em outras áreas, exige uma análise cuidadosa. Embora a experiência profissional seja um fator relevante, não deve ser o único critério, a capacidade pedagógica, ou seja, a habilidade de ensinar e promover a aprendizagem, é fundamental para garantir a qualidade do ensino.

A persistência na contratação de professores com déficit pedagógico por algumas instituições, especialmente na área do Direito, pode estar relacionada a uma percepção equivocada sobre o que caracteriza um bom professor. Em muitos casos, dá-se mais importância à ocupação de cargos públicos prestigiados do que à excelência na educação proporcionada.

Essa valorização desmedida de títulos e cargos pode levar à contratação de profissionais com incapacidade pedagógica, que, por sua vez, enfrentam o desafio de conciliar as demandas de suas carreiras anteriores com as exigências da docência. Afinal, a experiência em outras áreas, por si só, não garante a competência para ensinar.

A preferência por professores que ocupam cargos de destaque no setor público pode estar prejudicando o foco na excelência acadêmica e no desenvolvimento dos estudantes. Isso ocorre por vários motivos, entre os quais se destacam:

[...] a baixa qualidade do ensino oferecido decorrente da precária formação intelectual dos professores e o absenteísmo causado em significativa medida pelo fato da carreira acadêmica representar uma segunda ou terceira ocupação, secundando a política, a advocacia ou a magistratura, o que se explicava em virtude dos baixos salários pagos aos professores (Florêncio Filho, Denardi, 2018, p. 108).

A insuficiência na preparação inicial e a desvalorização da carreira docente são fatores primordiais que contribuem para o baixo padrão educacional. A percepção de que a docência é uma profissão pouco valorizada, com salários baixos e condições de trabalho inadequadas, desmotiva muitos profissionais e os leva a buscar outras áreas. Como resultado, o sistema educacional é prejudicado pela escassez de professores qualificados e engajados, que vejam a educação como sua principal vocação.

A docência no ensino jurídico exige mais do que a mera experiência profissional. Convidar profissionais do Direito sem as disciplinas pedagógicas pode enriquecer o debate, mas não garante a aprendizagem integral do estudante. É preciso ir

além da transmissão de conhecimentos técnicos e integrar princípios éticos, como defende Freire (1996), para formar profissionais críticos e conscientes.

A falta de habilidades didáticas e de um olhar crítico sobre a própria prática profissional limita a capacidade desses docentes de estimular o pensamento crítico e a pesquisa entre os estudantes. Dessa maneira, a aquisição de conhecimentos e habilidades pedagógicas é fundamental para que o professor possa transformar o conhecimento em experiências de aprendizagem significativas para os alunos. No entanto, como aponta Veiga (2014), muitos professores iniciam suas carreiras com uma lacuna em relação a esses conhecimentos.

Piazza e Felício (2015) evidenciam a transformação do papel docente em consonância com as mudanças sociais. A figura do professor, antes restrita à transmissão de conhecimento, evoluiu para um perfil mais complexo, demandando um conjunto diversificado de competências.

Para Tagliavini (2010, *apud* Costa e Rocha, 2014, p. 12) é possível identificar os saberes necessários para ser um bom professor conforme mostra a tabela abaixo:

Quadro 5: Os saberes docentes

O saber docente	
O que é necessário para ser educador	Saberes envolvidos no processo
Ter uma concepção de mundo	Filosofia, Sociologia, História, Economia
Conhecer a natureza humana	Antropologia
Dominar os conteúdos exigidos em uma profissão	Currículo
Saber como se aprende	Psicologia e Didática
Saber medir o que foi aprendido	Teorias e Técnicas de avaliação
Ter experiência	Prática profissional

Fonte: Tagliavini (2010 *apud* Costa e Rocha, 2014, p. 12).

Outro ponto a ser destacado é a capacidade de comunicação, necessária para que os docentes consigam ensinar o conhecimento de forma acessível e envolvente, de modo a não afastar os alunos com uma linguagem jurídica complexa e envolta de brocardos. Também salientamos capacidade de elaborar projetos de pesquisa, realizar análises críticas da literatura jurídica existente e produzir textos acadêmicos consistentes são competências fundamentais para contribuir com a produção do conhecimento

jurídico na academia e fortalece a capacidade docente. Além disso, faz parte do trabalho do professor o planejamento de aulas, saber utilizar metodologias ativas de ensino, saber avaliar o aprendizado dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem participativo e colaborativo.

Para isso a atualização constante dos conhecimentos jurídicos é imprescindível, uma vez que ocorrem mudanças legislativas, jurisprudenciais e doutrinárias constantemente no campo jurídico. A participação em eventos, cursos de extensão e grupos de pesquisa são formas importantes para se manter atualizado e contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes (Silva, J., 2019). Assim, o domínio das disciplinas jurídicas, as habilidades pedagógicas desenvolvidas ao longo da formação acadêmica e a constante atualização dos conhecimentos são fatores determinantes para a qualidade de ensino (Libâneo, 2015).

Lemaitre (2001) nos lembra que as definições de qualidade na educação superior são influenciadas por diversos fatores, incluindo as relações de poder. No contexto jurídico, essa questão se torna ainda mais evidente, pois a busca por um ensino de excelência deve ser equilibrada com as condições de trabalho dos docentes. A precarização do trabalho docente, por exemplo, pode comprometer a capacitação de futuros profissionais do Direito e o nível de ensino oferecido.

Em complemento a essa análise, Gauthier *et al.*, (1998) apontam que a docência é uma profissão complexa que demanda um conjunto diversificado de conhecimentos e habilidades. Entretanto, a mercantilização da educação, ao intensificar as jornadas de trabalho e reduzir os investimentos em qualificação, dificulta a construção desse repertório necessário para uma atuação docente de excelência.

Nas instituições públicas, a estabilidade, melhores salários e formações oferece uma melhor qualidade de ensino ao desenvolvimento profissional (Pimenta, 2002). No entanto, devido à complexidade da área jurídica, há necessidade de atualização contínua às exigências por um ensino mais crítico e reflexivo (Pimenta; Anastasiou, 2002). A prática docente desempenha um papel vital neste processo, pois vai além da simples transmissão de teorias, compreendendo também a aplicação de metodologias e estratégias pedagógicas (Tardif, 2010).

Diante das novas funções exigidas às universidades no cenário atual, Gerbran e Oliveira (2018, p. 315) ressaltam a necessidade de um compromisso constante com o aprimoramento da prática docente. Para garantir a excelência do ensino e superar os desafios contemporâneos, as instituições de ensino superior não podem se contentar

com o mero cumprimento de metas, mas devem buscar um aperfeiçoamento contínuo de suas práticas pedagógicas.

O foco dos professores deveria ser proporcionar aos futuros advogados a base necessária para se tornarem agentes de transformação social, promover uma relação de aprendizagem permanente em que as relações experienciais sirvam de base para reflexões que ajudarão no desenvolvimento profissional (Pimenta e Anastasiou, 2002).

Nesse processo, é necessário que o professor reconheça a heterogeneidade da sociedade contemporânea, valorizando as experiências e histórias de cada aluno e propiciando um ambiente de aprendizagem mais significativo e inclusivo, como afirmado por Pimenta (2002, p. 29), “o professor deve reconhecer a singularidade de cada aluno, integrando suas experiências ao processo de ensino para torná-lo mais significativo”. Essa troca de saberes e vivências fomenta o desenvolvimento da autonomia discente, preparando-os não apenas para a obtenção do diploma, mas também para os desafios da vida profissional e social (Nóvoa, 1992).

O ensino jurídico caracterizou-se por um modelo educacional pautado na vivência prática, onde a docência era aprendida no próprio exercício da função, sem a devida preparação pedagógica frequentemente descrita como “aprender a ensinar na prática” (Pimenta, 2002, p. 31). Para atuar na sociedade hoje, é necessária uma pensar de forma reflexiva centrando no desenvolvimento de competências críticas e na conexão entre teoria e prática pedagógica (Pimenta e Anastasiou, 2002).

Ademais, a ausência de integração entre prática e teoria dificultou a compreensão dos aspectos complexos do campo jurídico, comprometendo a capacidade dos alunos de aplicarem o conhecimento de forma holística e contextualizada.

Embora a sólida experiência prática em Direito seja importante para o sucesso profissional, Gerbran e Oliveira (2018) alertam que, por si só, não garantem a excelência para atuar na docência. A constatação de que o conhecimento jurídico, por si só, não garante o sucesso como professor de Direito reforça a necessidade de uma qualificação pedagógica para os bacharéis em Direito que aspiram a essa carreira.

Em outras palavras, acreditamos que ser juiz de Direito, promotor, delegado de polícia, desembargador ou advogado, não é pré-requisito para a docência, pois tão importante quanto o conhecimento teórico ou o conteúdo programático é a efetiva ação docente, por meio das boas práticas pedagógicas, que devem propiciar a apropriação e construção de saberes pelos estudantes (Gerbran, Oliveira, 2018, p. 317)

Gerbran e Oliveira (2018) afirmam que o conhecimento teórico e do conteúdo programático, juntamente com a eficácia na prática docente e a habilidade de fomentar a construção do saber pelos estudantes, são elementos essenciais para a formação acadêmica de qualidade. Os autores ainda ressaltam que o sucesso da educação jurídica depende mais da qualidade do ensino e das metodologias empregadas pelos professores do que das credenciais profissionais específicas que estes possam possuir.

A urgência da reforma do ensino jurídico é evidente dadas as complexas exigências sociais do século XXI. A necessidade de reformar o ensino jurídico torna-se imperativa como destacado por Pimenta (2006, p.82), “[...] a educação deve ser reformulada para atender às exigências de uma sociedade em constante transformação”. A escola jurídica tradicional já não atende às necessidades dos profissionais contemporâneos. Abordagens ultrapassadas e desligadas da realidade social, revelam-se obsoletas face aos desafios atuais (Faria, 2000).

3.3 Competências necessárias para atuar como professor universitário

A educação superior se reinventa para formar cidadãos críticos, comprometidos e preparados para os desafios do século XXI. Nesse contexto, o papel do professor universitário transcende a mera transmissão de conhecimento, tornando-se um mentor e facilitador da aprendizagem, capaz de orientar os alunos em sua trajetória de desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional.

Conforme destaca Diniz Pereira (2015), a docência deve ser entendida como uma atividade profissional fundamentada em uma vasta gama de conhecimentos. É importante reconhecer a prática profissional como oportunidade de aprendizagem contínua e produção de conhecimento por parte dos profissionais envolvidos.

O panorama jurídico atual se encontra em constante transformação, impulsionado por aceleradas mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Essa dinâmica complexa exige dos docentes universitários uma redefinição de suas competências e habilidades, indo além do mero domínio técnico do conteúdo. Nesse contexto, “para atuar como docente no ensino médio é exigida a formação docente em nível de universidade e para dar aula na universidade essa formação é dispensada, bastando o conhecimento da área” (Piazza e Felício, 2015, p.55).

Essa afirmação das autoras para o ensino médio, está baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) que estabelece no

artigo 62, que a formação de docentes para a educação básica exige nível superior, com cursos de licenciatura. Já para o ensino superior, principalmente em universidades privadas, a LDB (artigo 52) requer que um terço do corpo docente de universidades tenha mestrado ou doutorado, sem mencionar formação pedagógica, mas não impõe exigências de formação pedagógica para professores, e ainda recomenda titulação de pós-graduação (mestrado ou doutorado) e conhecimento especializado na área, dependendo da instituição e do curso.

Destacamos também o Decreto nº 9.235/2017, que estabelece diretrizes para o funcionamento de instituições, incluindo requisitos para o corpo docente, mas não impõe exigências específicas de formação pedagógica, focando principalmente na qualificação acadêmica (titulação). No ensino jurídico, historicamente, o domínio do conteúdo jurídico muitas vezes foi considerado suficiente, com a preparação pedagógica sendo adquirida na prática, como discutido em suas afirmações anteriores.

Dessa forma, é relevante adotar novos paradigmas no ensino do Direito. Isso inclui reformular a qualificação pedagógica dos professores, utilizando metodologias ativas que despertem o interesse dos alunos pelo aprendizado. As disciplinas pedagógicas permitem ao docente desenvolver habilidades que não são estáticas, mas sim parte de um processo contínuo de autodesenvolvimento e aprimoramento profissional.

Volpato (2012) aponta que a competência pedagógica, fundamental para a ação docente, pode ser alcançada à medida que ele toma consciência de suas limitações e busca superar essas deficiências. No contexto do ensino superior jurídico, a figura do professor transcende a mera transmissão de conhecimento para assumir o papel de mentor, preparando futuros profissionais do Direito para navegarem em um cenário jurídico em constante mudança. Para tal, as competências docentes se configuram como ferramentas indispensáveis, indo além de simples habilidades técnicas.

Tais competências permitem que os professores não apenas compartilhem conhecimento, mas também inspirem, orientem e se adaptem às contínuas mudanças e desafios do mundo contemporâneo, assegurando uma preparação sólida e significativa para os futuros profissionais. Isso significa que os professores precisam assumir um papel ativo na produção do conhecimento.

Conforme destacado por Piazza e Felício (2015, p. 58):

Ao repensar a formação se estabelece um novo perfil de professor que de especialista que ensina se modifica para um profissional do ensino. A partir dessa concepção é essencial que o professor busque na sua formação permanente, compreender os princípios e saberes que são necessários à prática educativa. Assim os educadores, desde o princípio da vida acadêmica devem se assumir, também, como sujeitos inerentes à produção do conhecimento.

Segundo o autor, ao considerar a capacitação de professores, surge uma nova qualificação docente, que é ser um professor profissional e não apenas um especialista em transmissão de conhecimento. De acordo com essa visão, é preponderante que os professores, por meio da aprendizagem contínua, compreendam os princípios e conhecimentos necessários ao ensino.

Nesse sentido, “a escolha do docente deve ir além da competência técnica que este profissional possui na área específica do conhecimento onde atua profissionalmente” (Piazza, Felício, 2015, p.58). Dessa maneira, os professores não apenas devem possuir conhecimento teórico e prático em suas áreas, mas também precisam buscar qualificação acadêmica contínua e especializada para atender às demandas educacionais contemporâneas.

Diante das novas exigências para o professor universitário, é necessário que se tenha não apenas o domínio do conhecimento jurídico, mas também uma capacitação específica para a docência. Conforme observado por Piazza e Felício (2015, p. 59), “a nova exigência para o professor universitário impõe que ele busque a sua qualificação, se antes bastava ser um profissional da área relacionada a sua atuação como docente, hoje precisa de formação específica e permanente”.

Volpato (2012) evidencia que o desafio enfrentado pelo professor de Direito vai além da simples capacitação acadêmica, visto que também precisa atender às necessidades dos alunos, integrando teoria e prática e utilizando diversas formas de acesso ao conhecimento para fomentar nos estudantes a reflexão crítica e a interação intelectual no processo de aprendizado.

Adotar uma visão crítica e reflexiva no ensino na área do Direito denota questionar suas premissas e explorando novas soluções. O papel do docente não deve se restringir à transmissão de leis e doutrinas; ele deve capacitar os alunos a analisarem criticamente os fenômenos jurídicos, questionar as estruturas de poder estabelecidas e buscar inovações para os desafios de uma sociedade em constante mudanças. O domínio de metodologias de ensino que promovam o aprendizado ativo, autônomo e crítico

ajuda os estudantes não apenas no exercício de analisar, questionar e refletir, mas também capacita os alunos para enfrentar desafios complexos e encontrar soluções dentro do seu contexto.

Muitos professores se apoiam em seus próprios saberes, imaginando que estes, por si só, podem ser formadores, mas o saber e transmitido não é suficiente, é preciso ir além, é preciso saber ensinar, envolver, surpreender os alunos. É fundamental que o docente crie um ambiente de aprendizagem que promova o diálogo, a reflexão e a construção conjunta do conhecimento. A expectativa dos alunos é que seus professores sejam não apenas mestres do Direito, mas também educadores capazes de inspirar e motivar.

Portanto, o ensino universitário requer comprometimento, pois não se resume a ter um vasto conhecimento jurídico. É preciso desenvolver competências para dominar técnicas e metodologias adequadas ao ensino superior, como, a utilização de diferentes recursos didáticos, a avaliação da aprendizagem e a elaboração de planos de aula.

Uma aula improvisada em torno de um tema, como um movimento mecânico e simples, não é um método plausível, pois um processo tão complexo como esse não pode ser pensado desta forma. O planejamento adequado e de acordo com o programa da instituição superior evitaria improvisações das tarefas docentes, pois a aula é uma construção histórica de conhecimentos, deve ser objeto de organização e planejamento, com muitos significados.

Ainda em relação ao planejamento, nas IES é exigido um plano de ensino no início de cada semestre e nele deve ser detalhada, em cima do conteúdo, todas as ações docentes, como o objetivo a ser alcançado, o método a ser utilizado, as atividades, as avaliações e os recursos.

Quando aula por aula é planejada, o docente sabe que o conteúdo da aula precisa ser dado, compreendido, discutido e assimilado. Para isso, o professor não pode se dar ao luxo de fazer longas divagações não relacionadas ao conteúdo da aula, uma vez que essas “viagens” dificultam a aprendizagem. Os docentes que não planejam aula por aula podem correr o risco de dificultar ao invés de facilitar a aprendizagem (Corrêa, 2004, p. 150).

Além disso, temos também as necessidades do aperfeiçoamento dos alunos, selecionar fatos da vida sócio-política e observar a quem interessa a proposta de algumas atividades e informações. O professor precisa ser o sujeito da ação pedagógica

e abandonar o tradicionalismo da exposição, deixar o roteiro da aula, antigas avaliações, o esquema, o resumo, pois estes desmotivam o aprendizado do aluno.

Enfim, o docente de Direito que investe em práticas didáticas poderá está melhor preparado para criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor, promovendo pesquisa e desenvolvimento contínuo em sua área de especialização. Essas competências possibilitam o desenvolvimento de habilidades que enriquecem a prática docente do jurista universitário.

3.4 Conhecimento jurídico

O desafio contemporâneo mais significativo na construção do conhecimento jurídico reside na formulação de um modelo pedagógico apropriado e eficaz para os cursos de ensino superior. Esse desafio é especialmente premente nos cursos de Direito, onde há uma carência persistente de conhecimentos sistematizados e fundamentados na área pedagógica.

No Brasil, essa questão se torna especialmente relevante nos cursos de Direito, onde é comum a prevalência de conhecimentos específicos da área. Muitos professores acabam por reproduzir conteúdo e valores estabelecidos sem uma análise crítica da realidade atual ou um questionamento dos fundamentos científicos subjacentes.

Os programas de ensino superior, incluindo os de Direito, frequentemente são orientados para disciplinas voltadas para a prática profissional. Esses cursos enfrentam desafios significativos relacionados à aquisição de conhecimento, muitas vezes limitando-se à mera reprodução de conteúdo preestabelecidos. Essa abordagem não condiz com a visão contemporânea dos objetivos da educação, que exige uma interação dinâmica e recíproca entre ensino e pesquisa. A verdadeira essência do ensino superior reside na promoção de uma aprendizagem que integre teoria e prática, estimulando a reflexão crítica e a inovação.

De acordo com Angelo e Forte (2021), nos últimos anos tem ocorrido um aumento significativo no número de cursos de pós-graduação em Direito no Brasil, principalmente em instituições privadas. Esse crescimento tem contribuído para uma maior disponibilidade de professores para os cursos de Direito.

Entretanto, essa tal situação não assegura que esses profissionais possuam os conhecimentos específicos necessários para exercer a docência no ensino superior, conforme apresentado no texto a seguir:

Portanto, para se tornar professor universitário, conforme o texto atual da LDB, não se faz necessário que os futuros professores da Educação Superior passem por um processo de formação específico destinado à reflexão sobre a profissão docente, sobre os saberes específicos da docência, sobre a avaliação, sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre a gestão escolar etc. (Angelo, Forte, 2021, p. 07).

Conforme estabelecido pela LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não é obrigatório que os professores da Educação Superior passem por um processo formativo específico que aborde temas como a reflexão sobre a profissão docente e os conhecimentos específicos da docência. Isso implica que a legislação não exige um currículo estruturado nessas áreas (pedagógicas) para aqueles que desejam se tornar professores universitários (Brasil, 1996). Essa afirmação se baseia no artigo 52, inciso II da LDB (1996) que foca na titulação acadêmica sem mencionar a formação didático/pedagógica. Essa ausência é reforçada pelo Decreto nº 9.235/2017, que recomenda titulação e experiência profissional, mas não preparo pedagógico. No ensino jurídico, essa flexibilidade permite a contratação de docentes com base em sua prática jurídica, como apontado por Piazza e Felício (2015).

Nesse cenário, é fundamental capacitar bacharéis em Direito interessados na docência. Essa preparação deve não apenas permitir que eles atuem de maneira autônoma, mas também promover a internalização significativa do conhecimento. Dessa forma, os futuros docentes poderão desempenhar suas funções com maior competência e contribuir de maneira mais efetiva para o processo educativo. Como ressaltam Angelo e Forte (2021), o processo formativo dos professores deve integrá-los tanto na teoria quanto na prática, garantindo que o ensino seja relevante e contextualizado para a realidade da qual fazem parte tanto os educadores quanto os alunos e a própria instituição educacional.

Dessa forma, é necessário propor uma formação continuada que atenda aos docentes dos cursos de Direito com uma abordagem interdisciplinar que vá além do currículo formal. Ao propor tal abordagem, não se está defendendo a anulação da contribuição de cada ciência em particular, mas, apenas, uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes. Também não se trata apenas de incluir diferentes disciplinas no programa acadêmico, mas de assegurar que a interdisciplinaridade permeie tanto o entendimento quanto a prática na área jurídica. Ainda nessa perspectiva,

não se pode permitir que cada disciplina dentro do Direito atue de forma isolada, ignorando sua interação com outras áreas do conhecimento, inclusive aquelas que não pertencem ao campo jurídico.

Vale ressaltar que, apesar dos marcos regulatórios do ensino jurídico se referirem a necessidade de uma visão integrada do Direito, a legislação não conceitua o termo, deixando tal função para as instituições de ensino inserirem tal ideia em seus projetos pedagógicos. Em linhas gerais, pode-se dizer que falar sobre esse tema implica em reconhecer a necessidade de reconectar disciplinas ou áreas do saber. Assim é pertinente promover uma metodologia interdisciplinar que enriqueça e amplie a compreensão dos futuros profissionais da área jurídica.

A interação entre o campo jurídico e outras áreas do conhecimento, como sociologia, psicologia, economia e ciência política, é primordial. Não basta ter apenas um entendimento básico dos fundamentos da ordem jurídica; é igualmente importante compreender como essas disciplinas se interrelacionam. Para superar essa lacuna, é necessário que as instituições de ensino promovam eventos e iniciativas que aproximem essas áreas, buscando alcançar um nível satisfatório de interdisciplinaridade no ensino jurídico.

Para garantir uma integração eficaz entre o campo jurídico e outras áreas de conhecimento, é imperativo que a prática docente inclua uma atualização contínua dos conteúdos específicos. Isso requer não apenas a leitura de novos autores e uma avaliação crítica das informações, mas também a participação ativa em eventos da área, grupos de pesquisa e estudos individuais.

O docente do curso de Direito precisa de um profundo domínio dos conteúdos de sua disciplina específica, assim como da compreensão da proposta global do curso. Essa compreensão ajuda na elaboração de um plano de aulas coerente, que se integre de forma harmoniosa ao conjunto do programa. Caso contrário, corre-se o risco de desenvolver partes isoladas que podem parecer desnecessárias tanto no contexto geral do curso quanto de forma independente.

O professor responsável pela disciplina de Introdução ao Estudo do Direito deve ter uma gama de saberes dos conteúdos das outras disciplinas do curso, como recomenda Pimenta (2002, p. 29): “[...] o professor universitário deve articular saberes disciplinares e pedagógicos, criando um ambiente que favoreça a construção de competências pelos alunos”. Isso quer dizer que o domínio de múltiplos saberes pelo

professor é crucial para criar um ambiente de aprendizagem que integre diferentes áreas do saber, diretamente aplicável à disciplina introdutória.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 50) “[...] o ensino deve articular diferentes áreas do saber para evitar a fragmentação e promover uma visão holística”. No ensino jurídico, isso implica conectar disciplinas como Direito Constitucional, Civil, Penal, e Filosofia do Direito para formar uma visão sistêmica. Compreender o Direito dessa maneira possibilita uma visão global e panorâmica, evitando que qualquer aspecto seja negligenciado ou tratado com pouca importância durante o curso.

Nesse contexto, o domínio do conteúdo e das técnicas pedagógicas, aliado ao interesse do docente pela aprendizagem dos alunos, requer uma participação ativa e um envolvimento aprofundado no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o docente deve servir como um modelo não apenas de competência profissional, mas também de conduta ética para os estudantes.

Franco (2016) evidencia que os conhecimentos específicos das disciplinas, conhecimentos sobre os conteúdos e suas implicações sociais mais amplas, assim como conhecimentos didáticos relacionados à gestão de conteúdos, dinâmicas de aprendizagem, valores e objetivos educacionais, são fundamentais para a eficácia da prática docente e a promoção de um ensino significativo e contextualizado.

A prática docente vai além da transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos, ela se configura como um processo dinâmico e complexo que tem a capacidade de produzir uma variedade de tipos de informações (Franco, 2016).

Franco (2016) salienta a importância de os professores serem reflexivos e dialógicos em sua formação e prática pedagógica. Sem essas características, um professor pode não compreender plenamente os processos educacionais e as circunstâncias em que atua.

Essa questão pode levar a uma prática limitada que apenas replica métodos antigos sem se adaptar às necessidades atuais. Portanto, o professor deve ser capaz de dialogar com seus alunos, refletir criticamente sobre sua própria prática e buscar constantemente formas de potencializar o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002), a sociedade contemporânea se caracteriza pela crescente necessidade de difundir e assimilar saberes e modos de ação, transcendendo os limites dos conhecimentos técnicos e conceitos abstratos.

Essa exigência abrange não só habilidades práticas e procedimentos, mas também crenças e atitudes, ampliando o alcance da educação para além dos espaços tradicionais, como a família e a escola. Desse modo, ultrapassa as fronteiras da competência técnica e dos conceitos teóricos, incorporando aspectos sociais e culturais que impactam o processo educativo. Ao fazer isso, promove uma preparação integral que valoriza o desenvolvimento ético e emocional dos indivíduos, buscando uma educação mais holística e alinhada com as necessidades contemporâneas.

Tal situação aprimora os conhecimentos jurídicos e contribui de forma significativa para o avanço da educação superior e o desenvolvimento da sociedade como um todo. Segundo os autores, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é necessário para alcançar esses objetivos.

Faz parte do trabalho do professor a busca pelo conhecimento, fomentar a capacidade de reflexão, e considerar o processo de ensino e aprendizagem como uma atividade integrada à investigação, assim como substituir o ensino que se limita à transmissão de conteúdos por um ensino que constitui um processo contínuo de investigação do conhecimento.

As particularidades associadas ao ato de lecionar no ambiente universitário demandam que a atuação do corpo docente se diferencie da abordagem tradicionalmente adotada. Nesse contexto, o professor universitário, desempenhando um papel essencial para a sociedade, precisa se destacar por sua postura reflexiva, crítica e competente no campo de sua especialização, estando também apto a ministrar aulas e conduzir atividades de pesquisa.

De acordo com Gebran e Oliveira (2018, p. 317), o mundo globalizado demanda um perfil multidisciplinar do profissional de Direito. Além da simples competência técnica em sua área de atuação, o estudante de Direito deve se equipar com conhecimentos em diversas disciplinas, como economia, sociologia, filosofia e política. Essa capacitação interdisciplinar propicia para que o futuro jurista possa navegar com excelência no complexo cenário jurídico contemporâneo.

O conhecimento jurídico se encontra em um processo de profunda redefinição devido às mudanças ocorridas na sociedade. Distanciando-se do isolamento científico que o caracterizava no passado, o Direito retoma sua vocação original, estreitando laços com a sociedade e fortalecendo seu enfoque interdisciplinar Silva *et al.*, (2020).

O objetivo é reencontrar suas raízes sociais e resgatar seus propósitos originais, conforme apontam Gebran e Oliveira (2018). Assim, o campo jurídico visa restabelecer

sua conexão com a sociedade, reafirmando seu compromisso com a promoção da justiça e da equidade.

É importante que se tenha compreensão da realidade e uma nova maneira de refletir e pensar sobre o ensino. Esta abordagem é baseada na troca de conhecimentos e na reciprocidade entre diferentes áreas, com o objetivo de construir novos saberes. Isso é feito por meio da busca de soluções para problemas, bem como por meio de novas reflexões e questionamentos que ajudam a esclarecer uma nova realidade.

O conhecimento docente não pode se basear em mera transmissão de saberes, envolto com os seus métodos tradicionais e pré-fabricados. A fragmentação do conhecimento jurídico o torna incapaz de responder às demandas complexas da sociedade, limitando sua efetividade na promoção da justiça social. Ao se concentrar em regras e doutrinas abstratas, a abordagem tradicional impede que os estudantes compreendam o Direito como um sistema vivo e dinâmico, interligado a outros campos do saber.

3.5. Habilidades pedagógicas

As habilidades do século XXI, também conhecidas como habilidades socioemocionais, são um conjunto de comportamentos e aptidões que preparam os alunos para o futuro, estratégias que geram a capacidade de viver em sociedade. (Júnior et al., 2020, p. 95869).

Júnior *et al.*, (2020) defendem a necessidade de uma renovação no ensino superior, alinhada às competências do século XXI. Essas competências são essenciais para desenvolver habilidades para capacitar os estudantes universitários diante dos desafios contemporâneos.

Eles também destacam a importância de novas diretrizes e estratégias baseadas em exemplos práticos de sucesso, além de enfatizar a promoção da liberdade e autonomia dos estudantes para participar ativamente dos debates acadêmicos, especialmente no ensino jurídico, onde a reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento são fundamentais.

Perrenoud (2000), em sua Teoria das Competências Educacionais, enfatiza que as competências são aplicadas como instrumentos para transformar habilidades e conhecimentos. Elas se baseiam na mobilização de saberes para resolver, de maneira

pertinente e eficaz, uma variedade de situações. Para isso, é importante distinguir entre competência e habilidade.

No campo da educação, encontramos as habilidades pedagógicas, elementos específicos que compõem as competências. Essas habilidades possuem um foco mais direcionado e representam as competências específicas empregadas por um educador em sua rotina diária. São aptidões que envolvem a clareza e compreensibilidade na transmissão de informações aos estudantes, garantindo que estes compreendam o conteúdo apresentado.

Adicionalmente, inclui-se a capacidade de adaptar os métodos de ensino conforme as diferentes necessidades dos alunos, empregando uma variedade de estratégias pedagógicas. Também é fundamental a competência de fomentar um ambiente de aprendizagem colaborativo. Por fim, a habilidade de fornecer *feedback* positivo atua como um elemento construtivo no processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Franco (2016), uma das estratégias pedagógicas importantes é priorizar a valorização da interação humana em vez de simplesmente seguir métodos técnicos pré-estabelecidos. Nesse sentido, uma aula se torna uma prática pedagógica quando é cuidadosamente planejada com métodos que conferem significado às suas intenções educacionais. Assim, o desenvolvimento dessas habilidades contribui positivamente para que o docente possa estabelecer um ambiente de aprendizagem significativo.

Ao integrar reflexões constantes e colaborativas, uma ação se transforma em educativa, garantindo que o propósito educativo seja alcançado por todos. Isso implica em utilizar estratégias que alcancem os objetivos propostos pela educação, incluindo habilidades como adaptação dos métodos de ensino às necessidades dos alunos, direcionamento do ambiente escolar, avaliação formativa.

Desenvolvendo essas habilidades, percebemos que a prática vai além da simples execução de tarefas mecânicas; é uma atividade reflexiva e colaborativa que considera as diversas dimensões do processo educativo. Isso implica a participação ativa tanto de educadores quanto de alunos, reconhecendo e integrando os diversos aspectos que influenciam a prática educacional.

Considerando esse cenário, o trabalho docente torna-se desafiador, exigindo habilidades específicas, tanto no domínio dos conteúdos quanto na compreensão aprofundada do que está sendo ensinado. É pertinente evitar que os saberes transmitidos se tornem repetitivos e monótonos, pois, como afirmado por Rebolo (2012, p. 10), “uma

atividade que seja composta por uma quantidade muito grande de diferentes ações e que exija habilidades além das que a pessoa possui, levará à ansiedade”.

As atividades que se limitam a uma diversidade de tarefas podem transmitir uma sensação de rotina e repetição, sem oferecer oportunidades para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e aptidões necessárias para o ensino e aprendizagem. Segundo Rebolo (2012), é importante proporcionar um ambiente laboral mais dinâmico e estimulante, contribuindo significativamente para o bem-estar e a qualidade de vida no trabalho. Assim:

O esforço realizado no enfrentamento dos desafios deve ser avaliado como compensador, isto é, há necessidade de adequação entre as exigências das tarefas e a posse de habilidades para a sua realização. Esse equilíbrio também evita o tédio ou a frustração e proporciona a sensação de controle das situações e a satisfação com as atividades (Rebolo, 2012, p. 11).

São diversos os obstáculos no campo educacional, o que requer que os professores adaptem suas metodologias e as atividades que estão sendo desenvolvidas na sala de aula. Isso ocorre, com frequência, devido à falta de familiaridade dos profissionais com as questões pedagógicas e didáticas do ensino universitário. As práticas pedagógicas embasadas na didática trazem ao docente o desenvolvimento de competências e habilidades para assegurar um ensino eficiente e relevante.

De acordo com a análise de Piazza e Felício (2015, p. 54), é evidente que a formação dos professores do ensino superior não enfatiza suficientemente a importância das disciplinas pedagógicas. Essa ênfase é primordial para o desenvolvimento das habilidades fundamentais necessárias ao desempenho de suas atividades docentes, especialmente na área do direito, onde se trabalha mais diretamente com questões específicas da profissão.

Isso se dá no contexto do ensino superior, porque os profissionais frequentemente provêm de outras áreas do conhecimento e muitas vezes na estrutura do seu curso não há disciplinas pedagógicas. Consequentemente, eles podem não demonstrar as mesmas habilidades de ensino em suas áreas de origem.

Os docentes de ensino superior na área jurídica, em sua maioria, concentram-se unicamente nos conhecimentos essenciais para a prática profissional. Normalmente, eles não abordam a relevância de uma compreensão aprofundada das questões pedagógicas

no contexto do ensino superior, o que resulta em uma falta de busca por qualificação acadêmica.

Esse cenário acaba limitando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e impede o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos. “O saber fazer nem sempre reflete o saber ensinar e o aluno fica com a sensação de que o professor sabe o conteúdo, mas não sabe transmitir, sendo muito comum se ouvir esta expressão entre os acadêmicos” (Piazza, Felício, 2015, p.54).

Diante desse contexto, Silva *et al.*, (2020) afirma que transformar o conhecimento adquirido em ferramentas e habilidades auxiliam o aluno a compreender melhor o ambiente ao seu redor. Isso abrange a compreensão da sociedade em que vive, a troca de informações, ideias, emoções e experiências. Além disso, por meio da interação social, os indivíduos aprendem normas, valores e comportamentos esperados em sua comunidade.

Para Pimenta, Anastasiou e Cavalet (2002, p. 212), “o aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementares diante dos novos desafios para a docência”. Para atender a essas demandas, os professores precisam ampliar seus conhecimentos e aprimorar a capacidade de orientar e promover o aprendizado dos estudantes. Assim, é necessário um investimento constante em aperfeiçoamento e na adaptação às mudanças do contexto:

[...] surge a necessidade de reflexão sobre o perfil dos cursos jurídicos, que se apresentam incapazes de auxiliar os alunos a conectarem as disciplinas do direito a outras áreas de conhecimento, saberes e informações, como, por exemplo, negociações, acontecimentos do mercado mundial e suas problemáticas sociais, informatização e robotização de processos e procedimentos e tantas outras demandas do mundo pós-globalização (Júnior *et al.*, 2020, p. 95870)

As diretrizes curriculares para os cursos de Direito assumem um papel essencial na capacitação de profissionais para os desafios do mercado jurídico contemporâneo. No entanto, para além da mera transmissão de conhecimento teórico, é fundamental que essas diretrizes orientem o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem aos estudantes uma atuação criativa, crítica, reflexiva “de buscar e aperfeiçoar suas habilidades em múltiplas ciências como forma de desenvolver suas competências na ciência jurídica” (Júnior *et al.*, 2020, p. 95870).

Nesse contexto, torna-se relevante o professor repensar os métodos de ensino tradicionalmente utilizados nos cursos de Direito. A ênfase na memorização de conteúdo e na aplicação rígida de normas jurídicas deve ceder espaço para metodologias que promovam o aprendizado significativo e a autonomia dos alunos.

O ensino jurídico, apesar de contar com diversas estratégias e metodologias, deve priorizar a integração entre teoria e prática. A atuação profissional exige mais do que a mera soma de habilidades técnicas e conhecimentos específicos. Conforme Tardif (2010), o exercício da docência, por exemplo, demanda um conjunto complexo de saberes, competências e atitudes.

Pimenta e Anastasiou (2010) defendem que o professor deve possuir amplo conhecimento em diversas áreas para entender as dinâmicas de um mundo globalizado. Além disso, é fundamental que ele tenha consciência política para cultivar uma mentalidade crítica nos estudantes, capacitando-os a compreender e intervir em uma sociedade complexa e globalizada.

A troca de experiências, quando aliada à interdisciplinaridade do ensino, é fundamental para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. Como destacado por Júnior *et al.*, (2020, p. 95871), “A transversalidade do ensino, a possibilidade de contato e troca de experiências com as demais áreas de conhecimento, certamente, é uma das possibilidades mais viáveis de incentivo dentro do campus universitário”.

Gatti (2013) argumenta que, na prática educacional, as dimensões cognitivas, sociais e afetivas frequentemente recebem atenção desigual. Em determinadas situações, há uma tendência de priorizar as interações sociais e emocionais em detrimento do foco no conhecimento acadêmico.

Para enfrentar essa questão é necessário integrar equilibradamente as três dimensões (cognitiva, social e afetiva). Reconhecer a importância das interações e conexões entre essas dimensões dentro das instituições de ensino é fundamental. Além disso, deve-se considerar o aspecto temporal no desenvolvimento profissional, dado que a prática educacional é intrinsecamente humana e deve refletir a complexidade do processo de ensino-aprendizagem

No ensino superior jurídico, as práticas docentes devem priorizar não apenas os conhecimentos específicos da área e a integração de teoria e prática, mas também a promoção de valores e atitudes que criem um ambiente inclusivo. Essas práticas pedagógicas proporcionam ao professor habilidades como a capacidade de adaptar o

ensino às necessidades dos alunos, promover a inclusão, e incentivar o pensamento crítico e a reflexão.

De acordo com Gatti (2013, p. 56), quando bem formado, o professor “detém um saber que alia conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados”. Isso o capacita a aprimorar suas técnicas educativas, explorando habilidades estratégias inovadoras para tornar as aulas dinâmicas e instigantes.

Certamente, a maioria dos professores do curso de direito segue o conteúdo programático, o plano de aula e frequentemente um Código Civil. No entanto, em muitos casos, ele pode não estar adequadamente preparado para abordar os aspectos pedagógicos necessários para a aprendizagem do aluno.

Além disso, a estrutura dos cursos de Direito é definida por leis, o que influencia diretamente a organização e a implementação dos programas de ensino. Em conformidade com essas diretrizes, as instituições de ensino ajustam e elaboram os conteúdos programáticos de seus cursos de maneira específica. Isso evidencia os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores universitários.

Por essa perspectiva, muitos professores de Direito tendem a se concentrar exclusivamente nos conteúdos específicos da área, sem considerar os diversos aspectos e componentes das representações sociais presentes na sociedade contemporânea. Integrar elementos sociais ao ensino pode proporcionar um entendimento mais completo e contextualizado aos estudantes.

Barretos (2010, p. 430) afirma que “dependendo do contexto, os componentes das representações sociais contemporâneas sobre o trabalho do professor tendem a se alternar, de acordo com as circunstâncias específicas”. Em outras palavras, as representações sociais sobre o trabalho dos educadores não são fixas, mas dinâmicas e influenciadas pelo ambiente e pelas condições específicas em que são consideradas.

Portanto, são transformações sociais que exigem do docente de Direito uma qualificação abrangente que inclua conhecimentos e habilidades específicas relevantes para a área jurídica, indo além dos limites formais da sala de aula. É vital que os professores que lecionam em Faculdades de Direito sejam capacitados por meio de cursos de aprimoramento de habilidades e competências pedagógicas necessárias para a atividade docente.

Nessa conjuntura, as aulas devem priorizar temas práticos em vez de apenas expositivos. Isso acontece porque a abordagem exclusivamente expositiva pode

difícultar o desenvolvimento de um pensamento lógico que considere os conhecimentos adquiridos, prejudicando, assim, o desempenho do discente. A docência no ensino jurídico requer um conjunto distinto de habilidades e conhecimentos aprofundados na didática e pedagogia, além de um conhecimento especializado na disciplina que ministram.

É fundamental que os professores construam e reconstruam conhecimentos preparando os futuros profissionais para os desafios do mercado jurídico que estão em constante mudanças. Isso envolve o desenvolvimento de competências, como "a capacidade de mobilizar, articular e aplicar valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz das atividades exigidas pela natureza do trabalho" (Brasil, 1999b).

Diante dos desafios enfrentados pelos professores universitários da área jurídica, torna-se fundamental implementar estratégias que aprimorem seus conhecimentos, metodologias, técnicas e abordagens de ensino. O objetivo principal é fomentar uma aprendizagem ativa, crítica e significativa entre os estudantes.

A fim de atingir um ensino jurídico e preparar os alunos para enfrentar os desafios da carreira profissional, as universidades devem priorizar o aprimoramento da qualificação docente. Isso significa garantir que os professores desenvolvam as habilidades e competências necessárias para atender às diversas demandas, preferências de aprendizado e realidades socioculturais dos estudantes.

3.6. Capacidade de pesquisa e produção acadêmica

[...] a preparação do pesquisador é importante. Não pode iniciar o estudo de uma situação sem bases refletidas aprofundadamente em relação à teoria e ao contexto. Isto significa, inclusive, pensar nos tipos de perguntas que levantará ao sujeito e nas possíveis variações que possam surgir à luz das respostas dos indivíduos (Trivinõs, 1987, p. 68).

A área acadêmica se apresenta como um campo fértil para aprimoramento e inovação em diversos ramos do saber. A preparação do pesquisador é fundamental nesse processo, conforme ressalta Trivinõs (1987, p. 01), ao abordar a "necessidade de disciplina intelectual". Essa disciplina, segundo o autor, se traduz na vinculação do pesquisador a uma concepção de vida, do homem e do mundo, servindo como base imprescindível para todo enfoque teórico.

Esse fato não apenas enriquece o conhecimento, mas também estimula o desenvolvimento intelectual tanto dentro da comunidade acadêmica quanto na sociedade em geral. O intercâmbio de informações e a divulgação de resultados possibilitam que outros pesquisadores construam sobre essas bases, dando origem a um ciclo virtuoso de aprendizado e aprimoramento contínuo.

A produção acadêmica se configura como um caminho em busca do conhecimento, repleta de oportunidades e desafios. Nesse trajeto, o pesquisador se depara com um vasto universo de saberes, onde incertezas e o risco de se perder podem surgir. Para alcançar seus objetivos, é fundamental que esteja munido das ferramentas e habilidades adequadas, transformando-se em um agente competente na busca pelo conhecimento.

Duarte (2004) enfatiza a importância dos programas de pós-graduação que formam pesquisadores em ensinar habilidades específicas, como a condução e análise de entrevistas. Além disso, destaca a necessidade de que pesquisadores mais experientes acompanhem e orientem os estudantes durante esse aprendizado para garantir que eles desenvolvam essas habilidades de maneira eficaz.

Cunha (2019) destaca que ser professor no ensino superior exige o domínio de um conjunto de saberes e práticas específicos, com ênfase em pesquisa e extensão, refletindo a complexidade e a abrangência da profissão. Além disso, Hoffmann *et al.*, (2019) apontam que o ambiente de trabalho dos professores universitários é complexo envolvendo discussões e necessidades sociais, políticas e econômicas. Assim, ser professor na educação superior implica enfrentar diversos desafios e responsabilidades que vão além do ensino em sala de aula, abrangendo contextos mais amplos e interconectados da sociedade.

As instituições de ensino superior, especialmente na área de direito, muitas vezes não conseguem preparar os estudantes para os desafios da vida profissional, ao desconsiderarem as necessidades práticas e sociais. As abordagens tradicionais, com foco excessivo no ensino técnico e métodos desatualizados, não valorizam estratégias educacionais essenciais, como a cooperação, a interatividade e a integração entre teoria e prática.

Fonseca (2009, p. 170) destaca sobre a abordagem jurídico-científica que se baseia em dados empíricos e segue a metodologia das ciências sociais é destacada como essencial para uma análise crítica. Neste contexto, a interpretação da teoria jurídica à luz das práticas sociais é fundamental. O texto enfatiza a importância de uma pesquisa

acadêmica que seja crítica e interdisciplinar. Quando conduzida de maneira apropriada, essa técnica pode proporcionar insights valiosos que contribuem para a reformulação legislativa, a interpretação das leis e a resolução mais justa e equitativa de conflitos.

A capacidade de pesquisa na área jurídica desempenha um papel fundamental na produção acadêmica. É por meio da pesquisa que os profissionais e estudiosos do campo jurídico não apenas exploram e aprofundam seu entendimento sobre as leis e precedentes, mas também contribuem para a evolução das práticas jurídicas e para a resolução de questões complexas da sociedade contemporânea.

A pesquisa jurídica vai além da simples análise das normas legais. Ela inclui a investigação de casos específicos, a comparação de diferentes sistemas jurídicos, a interpretação de decisões judiciais (jurisprudência) e a exploração de teorias que fundamentam o direito.

Os pesquisadores utilizam métodos científicos rigorosos, como coleta e análise de dados, entrevistas, estudos de caso e revisão bibliográfica, para oferecer insights críticos e novas perspectivas, ajudando a moldar tanto o entendimento teórico quanto a aplicação prática das leis. Nessa perspectiva, contribuem na formação de profissionais conscientes das complexidades éticas, sociais e políticas envolvidas em suas decisões.

Para promover uma produção acadêmica de qualidade no campo jurídico, é importante reconhecer o papel fundamental do docente. Este profissional não só impulsiona o avanço e a consolidação do conhecimento, mas também exerce uma função indispensável no ambiente acadêmico. Como destacam Piazza e Felício (2015, p. 58), “o desafio do professor do ensino de Direito é muito além dessa formação, a premissa para o professor é responder as necessidades do discente [...]”. Segundo os autores, a responsabilidade do docente é atender às necessidades dos discentes, integrando teoria e prática de várias maneiras e facilitando diferentes formas de acesso ao conhecimento. Em resumo, o professor deve não apenas ensinar o conteúdo teórico, mas também aplicá-lo de forma prática e adaptada às necessidades dos alunos, promovendo um aprendizado motivador e colaborativo.

É imprescindível que os professores se comprometam em oferecer aos alunos as ferramentas essenciais para conduzir pesquisas, especialmente diante dos desafios apresentados pelo mundo digital. Essa prática permite o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, capacitando-os a construir seu próprio conhecimento e a conduzir pesquisas de maneira autônoma.

Segundo Massetto (2009, p. 19), pesquisa é a atividade na qual o professor se engaja por meio de seus estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos. Conforme discutido por Fonseca, Nascimento e Maraschin (2012, p. 12), esse procedimento vai além do discurso teórico ao envolver a aplicação de métodos e a análise ativa de dados, contribuindo assim para o avanço do conhecimento e para a modificação da realidade investigada.

O caminho do conhecimento é uma jornada de busca, construção e reconstrução com o objetivo de alcançar os resultados desejados. Nesse processo, o pesquisador se apresenta como um aprendiz contínuo, buscando soluções para seus problemas e dúvidas, o que lhe permite realizar interpretações e alcançar resultados significativos. Assim, contribui de forma significativa para o avanço de outras pesquisas.

Investigar temas já explorados por outros pesquisadores é desafiador, pois não há um caminho predefinido para isso; há diversas abordagens possíveis, como apontado por Monteiro *et al.*, (2022). Essa tarefa complexa exige criatividade, originalidade e uma perspectiva única para contribuir significativamente com o conhecimento existente.

Segundo Monteiro *et al.*, (2020) o pesquisador precisa traçar um plano sobre onde e como vai desenvolver essa busca, se por palavras-chave, por descritores ou ainda por categorias ou indicadores para, logo em seguida, definir quais dos achados serão utilizados, com ou sem recorte temporal, e se será necessário criar filtros para afunilar os achados.

Em meio à complexa tarefa de educar, os docentes direcionam seus discentes na caminhada da descoberta. Ao incentivar a reflexão e a curiosidade, esses profissionais não apenas fomentam o desenvolvimento intelectual dos estudantes, mas também contribuem para o aperfeiçoamento de cidadãos críticos e questionadores, preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Para concretizar essa visão, as instituições de ensino precisam ir além da mera transmissão de informações. É necessário integrar a pesquisa como parte intrínseca do processo educativo, criando um ambiente de aprendizagem rico e estimulante. Essa forma de ensinar abre caminhos para uma experiência educacional mais interativa, onde os alunos têm um papel central em sua própria jornada de aprendizado. O que nos remete a citação de Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo

buscando, reprocurendo. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho e intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 29).

O docente em vez de mero transmissor de conhecimentos pré-estabelecidos, se torna um pesquisador. Ao ensinar, ele está constantemente em busca de novos saberes, revisitando o que já sabe e questionando-se constantemente. Essa postura investigativa é fundamental para uma educação transformadora, que vai além da mera memorização de fatos e busca formar indivíduos críticos e reflexivos.

A pesquisa, por sua vez, não se limita a uma metodologia científica. Ela é uma filosofia de vida que permeia todo o processo educativo. É o motor que impulsiona o professor a buscar novas compreensões, a questionar o status quo e a desafiar os limites do conhecimento. Fundamental reconhecer que a interação entre ensino e pesquisa não apenas enriquece a prática educacional, mas também promove uma aprendizagem mais profunda e significativa para todos os envolvidos.

Conforme Demo (2006) ressalta, a relevância da pesquisa no desenvolvimento de sujeitos que não apenas compreendem o mundo ao seu redor, mas também se sentem agentes na transformação da realidade. Por meio da pesquisa, os indivíduos se tornam sujeitos históricos conscientes e comprometidos, aptos a agir de forma ética e responsável.

O autor defende que não deveria existir uma separação entre ensino e pesquisa, argumentando que essa divisão leva a uma categorização inadequada entre professores que apenas ensinam e aqueles que apenas pesquisam. Ele enfatiza que o conhecimento está intrinsecamente conectado aos interesses sociais e, por isso, a pesquisa deve ter um impacto direto na prática educacional.

Nesse sentido, Freire (1996) argumenta que o ato de ensinar e o ato de pesquisar estão intrinsecamente entrelaçados. Ao ensinar, o educador está constantemente em busca de novos conhecimentos, revisitando o que já sabe e questionando a si mesmo. Essa visão coesa e dinâmica da relação entre ensino e pesquisa reforça a ideia de que professores que ensinam também devem se envolver em pesquisa para criar novo conhecimento, e aqueles que pesquisam devem compartilhar seus achados, contribuindo para o ensino. Como ressalta Demo (2006, p. 50), “o importante é compreender que sem pesquisa não há ensino”.

No entanto, a pesquisa acadêmica ainda não é amplamente reconhecida pelos estudantes de Direito como essencial para seu futuro exercício profissional, sendo frequentemente considerada dispensável no currículo de graduação. Contribui para essa percepção o fato de que, conforme destacado por Gebran e Oliveira (2018, p. 316), "o currículo extremamente conservador se materializava nas aulas expositivas e no ensino baseado na análise de códigos comentados."

Neste processo, a crise científico-ideológica que permeia a sociedade atual se manifesta de várias formas, incluindo questionamentos científicos e éticos sobre a ciência moderna e suas limitações, conforme aponta Gebran e Oliveira (2018). Nesse contexto, a concepção cartesiana, que domina a abordagem do Direito, está sendo reavaliada, abrindo espaço para novas perspectivas.

Esse ambiente de incerteza e revisão teórica exige que os docentes estejam não apenas atualizados, mas também abertos a diferentes abordagens e metodologias. A necessidade de adaptação e inovação no ensino jurídico é evidente, promovendo uma formação que não só responda às demandas contemporâneas, mas também antecipe e enfrente os desafios emergentes.

Contudo, garantir uma estrutura sólida para as pesquisas científicas requer não apenas uma organização cuidadosa e bem planejada do trabalho acadêmico docente, mas também o reconhecimento de que essa organização contribui para o bem-estar físico e mental do professor e para a eficácia de suas ações. Ignorar esse aspecto pode resultar em adoecimentos físico e/ou psicológico dos professores" (Rebolo, 2022, p. 17).

Com base nisso, Rebolo e Constantino (2020, p. 446) propõem uma relação direta entre a avaliação positiva do ambiente de trabalho e o bem-estar da equipe de docentes. Os autores afirmam que, quando a maioria dos aspectos avaliados é considerada satisfatória, isso contribui significativamente para uma boa produção acadêmica.

Pimenta e Anastasiou (2010) salientam que a educação universitária deve garantir a proficiência em um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas. Esse domínio assegura a competência tanto científica quanto profissional no campo específico e deve ser ensinada de forma crítica, estabelecendo conexões com a produção social e histórica da sociedade.

As universidades devem propor uma qualificação aos docentes juristas que vá além do simples conhecimento técnico jurídico, preparando profissionais

comprometidos com a prática pedagógica e capazes de promover transformações. Esses profissionais devem ser capazes de utilizar ferramentas de pesquisa e estar em constante processo de aprimoramento.

Diante do exposto, expandir o conhecimento de maneira interdisciplinar, impacta positivamente o ensino no meio acadêmico e na sociedade como um todo. A produção científica desempenha uma função primordial nesse processo, promovendo o aprofundamento do saber e elevando a qualidade do ensino. Isso garante que os professores atuem com um conhecimento crítico e contextualizado, levando em conta aspectos sociais, culturais e políticos, e, assim, contribua para o avanço das pesquisas e o desenvolvimento da sociedade.

Em síntese, a atuação dos professores em cursos jurídicos nas universidades envolve desafios consideráveis, pois a experiência prática, isoladamente, não assegura as competências pedagógicas indispensáveis. Além do domínio específico da área, os docentes de Direito necessitam de habilidades pedagógicas, aptidão para desenvolver pesquisas acadêmicas e capacidade para realizar análises críticas da produção científica no campo jurídico. Dessa forma, as Instituições de Ensino Superior devem promover a formação continuada dos docentes, focando na elaboração de metodologias de ensino que atendam às demandas dos alunos e no incentivo à produção acadêmica.

CAPÍTULO 4 – O TRABALHO E O BEM-ESTAR DOCENTE

Este capítulo busca compreender o trabalho do professor, os obstáculos encontrados pelos bacharéis que ingressam na carreira docente assim como o bem-estar e seus reflexos na qualidade de ensino oferecido por esses profissionais.

Ao ingressarem no magistério superior, os docentes juristas enfrentam desafios específicos, como a complexidade do raciocínio jurídico, que envolve aspectos históricos e sociais, torna o processo de ensino do Direito particularmente desafiador e que exigem constante atualização e aprimoramento de seus conhecimentos e habilidades.

Um dos principais desafios enfrentados pelos docentes de Direito é a necessidade de reavaliar e questionar as práticas pedagógicas adotadas nos cursos. Destaca-se, sobretudo, a importância de integrar o conteúdo ensinado à metodologia utilizada, com o objetivo de harmonizar a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem, como será visto a seguir.

4.1 Desafios na transição do bacharelado para a docência do ensino superior

Como já visto, a docência é uma atividade complexa e desafiadora, que exige do professor não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de planejar, executar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, seu exercício exige múltiplos saberes.

Complexa, pois as mudanças promovidas pelas novas tecnologias levam a atuação do professor para além de sua especialização; desafiadora, pois se vive num período de transição e rompimento com os padrões e modelos educacionais do passado, sem que ainda se tenha exata certeza de que virá pela frente bem como quais o modelo ideal a ser seguido (Silva, F., 2019).

Nesse contexto, Cunha (2001, p. 80 *apud* Rocha; Aguiar, 2012, p. 2), adverte que o docente do ensino superior, ao assumir a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem enfrenta “dificuldades para desenvolver sua

profissão que exige o domínio de diferentes saberes” que não receberam na graduação e ao fazer a pós-graduação:

[...] normalmente, constrói uma competência, técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade (Rocha; Aguiar, 2012, p. 2).

O que se percebe é que as experiências vividas nos primeiros anos da carreira são as que mais impactam a vida profissional de um professor. Ao mesmo tempo são elas que os ajudam a desenvolver percepções sobre o ensino, sobre os alunos, sobre o entorno onde atuam e sobre seu fazer docente (Masetto, 2020).

No ensino superior, os desafios frente a este novo modelo de sociedade, tecnológica e acelerada, exige dos docentes muitos esforços para garantir um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Apenas a “graduação não é suficiente para garantir uma atuação adequada na educação básica” (Silva, F., 2019, p. 2195), tampouco no nível superior. Esse desafio se torna ainda maior quando a graduação é em bacharelado, que possui finalidades muito distintas da docência. Em outras palavras, a grande maioria dos professores que atuam no ensino superior jurídico não possui conhecimento didático-pedagógico, pois não fizeram uma licenciatura, não recebendo uma preparação específica para a docência (Silva, F., 2019).

Ocorre que a própria graduação em nível de bacharelado necessita da presença de docentes, que também são bacharéis. Assim:

Ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Esses conhecimentos são requeridos porque na atividade docente há inúmeros fatores implicados, por exemplo, a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido (Cruz, 2017, p. 674).

Além disso, segundo Masetto (2020), a aula no ensino superior na contemporaneidade não é mais um território privilegiado do professor e não está voltada apenas para se aprender “a matéria” ou o conteúdo de uma disciplina. A aula universitária é um território (espaço e tempo) do professor e do aluno onde juntos, em

parceria e corresponsabilidade conseguem alcançar o objetivo do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando as discussões sobre a base de conhecimento profissional docente, é possível sustentar que a premissa de que o ofício de ensinar exige o domínio do conteúdo, mas não somente este, uma vez que o conhecimento que um professor deve possuir para ensinar envolvem vários saberes, sendo um deles ligado à especificidade didática.

Para Anastasiou (2005), historicamente no Brasil, o exercício da profissão docente carrega algumas heranças deixadas pelos jesuítas e seus métodos de ensino, fundamentados em três etapas: a exposição dos conteúdos pelo professor, a problematização e exercícios de fixação, seguido por uma prova que normalmente exige a memorização dos conteúdos. O professor passa a ser visto como um mero transmissor de informações, que poderia ser substituído por qualquer outro indivíduo que saiba seguir um manual de instruções, não como um mediador crítico e reflexivo do processo de ensino e de aprendizagem.

No que diz respeito aos professores do ensino superior, no Brasil até a década de 1970, e mesmo havendo o desenvolvimento de pesquisas e a existência de várias faculdades e universidades, os professores deveriam apenas possuir o grau de bacharel para se qualificarem para a profissão, respaldado no artigo 4º da Resolução nº 20/1977 do Conselho Federal de Educação (CFE):

A qualificação básica e indispensável do docente será demonstrada pela posse de diploma de graduação expedido por curso superior em que se ministre matéria ou disciplina idêntica ou afim, pelo menos no mesmo nível de complexidade daquela para a qual é indicado (Brasil, 1977).

Sendo assim, ao longo da história dos cursos jurídicos no Brasil, os professores convidados para exercerem a docência eram aqueles que tinham maior sucesso na atividade profissional relacionado à disciplina ou área de atuação; ou seja quem sabe fazer, sabe ensinar. Bastava ao professor ter domínio do conhecimento e passar sua experiência aos alunos (Volpato, 2012).

E atualmente tal dinâmica se alterou? Não, ainda não há obrigação de uma formação pedagógica apenas a formação específica da sua área para ser professor universitário (Pimenta e Almeida, 2009).

Ao ingressarem na carreira docente, os bacharéis em Direito enfrentam diversos desafios, especialmente em relação à falta de experiência prática em sala de aula. Muitas vezes, essa transição da prática jurídica para a docência é desafiadora, exigindo dos professores uma adaptação rápida ao ambiente acadêmico e às demandas da sala de aula. Assim, é questionado “se apenas os saberes da formação acadêmica e os da experiência são capazes de transformar bons profissionais do Direito em bons professores” (Gerbran e Oliveira, 2018, p. 314)

Segundo Libâneo (2013), para os professores, os elementos didáticos são fundamentais para a profissionalização do trabalho docente, pois são responsáveis por dirigir a atividade de ensino, tendo como finalidade a aprendizagem dos alunos. Todavia, essa concepção não pode centrar-se em uma perspectiva meramente instrumental vinculada ao preparo para a instrução, pois o elemento didático-pedagógico é um campo permeado de complexidades que envolvem a multidimensionalidade do ser e fazer docente (Candau, 2013).

Sendo assim, é preciso que a docência seja encarada como profissão e que haja a profissionalização da docência no ensino superior. Da mesma forma que é necessária a apropriação dos saberes científicos para o crescente domínio de conhecimento em cada área, é fundamental a apropriação dos saberes pedagógicos para o exercício competente da docência (Volpato, 2012).

No mesmo sentido, Cunha (2009, p. 83) afirma que:

A docência como uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo [...] exigem uma dimensão de totalidade, que se distânciada da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. [...].

Os docentes de maneira geral, incluindo os bacharéis em direito, enfrentam diversos desafios, como por exemplo, a quebra dos paradigmas tradicionais de ensino, a falta de apoio mútuo entre os docentes, baixos salários, falta de formação continuada, enfim, fatores que, muitas das vezes, acabam por desmotivá-los no exercício da busca por novas práticas docentes. Tais desafios são amplamente questionados e discutidos na

sseara educacional, o que vem gerando algumas mudanças no perfil desse profissional docente-bacharel.

O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na universidade é um processo de construção do ser humano, do profissional e do cidadão, isto é, de um indivíduo que desempenha vários papéis na sociedade. A construção da profissionalização docente no ensino superior, no âmbito das universidades, “vincula-se à ideia da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pressupondo uma forte inserção do docente em atividades que se expandem para além do ensino de graduação” (Santos e Bernardim, 2017, p. 89).

Nesse contexto de discussão sobre o docente universitário e sobre as condições pelas quais ingressam na vida acadêmica, há várias:

[...] reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência, gerando, assim, uma tensão explícita no bojo das universidades, que cada vez mais têm recebido professores sem experiência prévia na docência do ensino superior, além dos diversos professores que, apesar de esboçarem um excelente referencial teórico, necessitam rever sua prática pedagógica (Santos e Bernardim, 2017, p. 98).

Analisar o docente do curso de Direito, implica em aprofundar a discussão em torno das exigências cada vez mais complexa e acentua os desafios que esses profissionais enfrentam em sala de aula.

A questão da interdisciplinaridade que surge nesse contexto educacional da modernidade, quando surgem as críticas a esse modelo fragmentado de estudos, completamente desvinculado do cotidiano das pessoas, no qual todo o tipo de conhecimento, passa, então, a ser questionado em sua utilidade prática

Santos demonstra que:

Entendemos que o início da docência é um momento significativo da vida do professor. Existem sentimentos, manifestações pessoais e profissionais que vêm [sic] à tona nessa fase da carreira e que demandam apoio para o profissional. Grande parte das universidades brasileiras tem “fechado os olhos” para esse problema, o que a nosso ver implica em uma série de comprometimentos que tendem a ampliar a sensação de incompetência e até de desistência da carreira docente por parte dos professores (Santos, 2014, p. 2).

De acordo com Cunha (2004) o professor precisa conhecer as disciplinas que leciona, principalmente as didático-pedagógicas em que se estabeleça a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. “O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento” (Cunha, 2004, p. 258).

Bolzan e Isaia (2010, p. 23), aduz que o professor não pode ficar somente na teoria ou na prática, ele precisa de assumir discursos e “relações estabelecidas identificadas pelos ‘jeitos de ser e fazer-se docente’”. Portanto, o desafio dos docentes-bacharéis está nas interconexões do “que ensinar” “como ensinar” e a “quem ensinar”, que ao transitarem entre o “amadorismo profissional” e a profissionalização, confrontam com várias dificuldades que, muitas vezes, não são previsíveis e passíveis ao exercício da prática docente.

Apoiado em Zabalza (2004), Cortela (2017, p. 14) explica que os professores deveriam sair “de uma docência baseada no ensino para aquela pautada na aprendizagem; o estágio prático; a flexibilização dos currículos; a busca da qualidade através da revisão das práticas docentes; e a incorporação de novas tecnologias” (Cortela, 2017, p. 14).

Os profissionais do direito continuam reféns do ensino tradicional que alimenta a não distinção entre lei e Direito, o que perpetua um aprendizado com limitações, onde os direitos e a vida dos direitos são válidos apenas pelo que está na literalidade da lei, renunciando a possibilidade crítica-reflexiva, pois, o legislador nem sempre busca atender às necessidades da sociedade.

Outro desafio da docência universitária é a proposição de um ensino atual que seja interessante e motivador ao aluno. Conforme Cunha (2005) os saberes do docente do ensino superior também foram atingidos pelas transformações e progressos sociais. Inúmeras questões devem fazer parte da reflexão docente visto que a sociedade atual é muito diferente da vivenciada por ele durante seus estudos.

Importante ressaltar que, as exigências atuais da educação superior são outras, os saberes estão afetados pela inserção exacerbada das tecnologias, estas acabam competindo com o próprio processo de ensino e aprendizagem, devendo ser pensada

como possibilidades para este processo atual, visto que sua estadia na sociedade é permanente.

Soares e Cunha (2010, p. 579) compreendem a imersão das tecnologias na sociedade atual como:

[...] uma revolução dos meios de comunicação e informação, que, ao possibilitar o acesso aos conhecimentos de forma ágil e dinâmica, põe em xeque o papel de porta-voz inquestionável do saber assumido historicamente pelo professor universitário por meio dos métodos tradicionais de ensino.

Nesse sentido, é importante que o profissional do Direito reúna um conjunto de características que são de grande valia para o seu trabalho docente: uso da tecnologia, “da linguagem tanto escrita como oral e na análise de objetivos e planos, capacidade de argumentação e de transmissão de ideias, sociabilidade, desembaraço e iniciativa” (Silva, 2000, p. 6), bem como o uso da tecnologia da informação em sua prática docente.

Dessa forma, a docência universitária passa pela reconstrução dos saberes, o que implica na superação das dicotomias entre conhecimento científico e outros tipos de saberes. “A docência é uma prática social que, para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada e construída nos significados que emergem dos professores e alunos que a concretizam” (Veiga, 2014, p. 332).

De acordo com Goergen:

[...] o que está em crise é o próprio modelo de conhecimento e seu sentido humano. O conceito de conhecimento sempre esteve ligado ao de verdade, porém, na medida em que verdade passa a se confundir com objetividade, poder, domínio e utilidade, esta tradicional relação entre conhecimento e verdade entra em colapso (Goergen, 2012, p. 161).

Após a implementação do modelo educacional brasileiro, sua composição didática-organizacional privilegia a construção de conhecimentos e de experiências profissionais como pré-requisitos necessários àqueles profissionais interessados em atuarem como docentes nas IES do país. E, partindo-se dessa premissa, é importante que seja feita uma reflexão sobre o docente-bacharel que ainda, continuam levando em conta apenas os conteúdos do Direito associados às experiências profissionais,

acreditando que não há nada a ser alterado no atual processo de ensino aprendizagem (Ribeiro e Nascimento, 2015).

Ribeiro e Nascimento (2015, p. 02) relatam ainda, que as universidades se preocupavam em formar profissionais para suas respectivas profissões por meio de currículos fechados que “limitavam-se exclusivamente ao conteúdo de disciplinas consideradas indispensáveis ao exercício profissional”, para que fossem considerados:

[...] competentes em suas respectivas áreas de atuação, mediante um processo de ensino-aprendizagem onde os conhecimentos e experiências profissionais de cada um eram transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, depois se seguia uma avaliação que considerava se o aluno estava apto ou não para o exercício da profissão que escolherá (Ribeiro e Nascimento, 2015, p. 02).

Isso também acontece no curso de graduação do bacharel em Direito, que tempo vêm se ocupando basicamente em elaborar seu curriculum com disciplinas conteudistas para que estes sejam excelentes em sua área de conhecimento, e, os docentes-bacharéis acabam por transmitirem aos alunos suas experiências profissionais, sem a preocupação com o conhecimento que o aluno já detém.

Cabe observar que muitos docentes dos cursos jurídicos não exercem exclusivamente o magistério, pois, muitos antes de serem docentes, ocupam cargos públicos ou se dedicam a advocacia, não construindo sua identidade profissional como “professor”. E essa transição do bacharelado para a docência é cheia de novos desafios.

Além disso, o corpo docente, de um modo geral, é composto por professores sem experiência na área pedagógica e passam a ensinar o Direito por meio da transmissão de conteúdos voltados apenas para as competências de suas respectivas áreas de atuação.

Atualmente, por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, especificamente em seu art. 3º:

O curso de graduação em Direito deverá 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, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania (Brasil, 2018, s.p.).

O que antes era somente voltado ao exercício da profissão, hoje há normativo no sentido de integrar as diversas áreas dos conhecimentos, mas ainda assim, há uma deficiência didático-pedagógica para o profissional, que no futuro queira exercer a docência nas IES.

Não se pode duvidar que há profissionais extremamente brilhantes e habilitados para trabalhar em suas respectivas áreas, e ainda providos de conhecimento jurídico profundo. Entretanto, limitados quando o assunto é transmitir seus conhecimentos e trabalhar em conjunto com o aluno em sala de aula. Sendo que o docente-bacharel possui conhecimento jurídico, mas não sabe “como fazer” e, muitas vezes, não são instigados a aprender e se aperfeiçoar na didática para o pleno exercício da docência.

Assim, é importante que o docente-bacharel em Direito tenha consciência do quanto é importante sua constante atualização didático-pedagógica, e com isso deixar de utilizar metodologias tradicionais para inserir outras possibilidades, como por exemplo, os recursos tecnológicos, pois essa também é uma demanda das novas exigências institucionais e/ou sociais, o que vem a ser mais um desafio na sua prática docente.

Ressalta-se que há várias particularidades da docência no ensino superior, as quais devem ser avaliadas e discutidas amplamente, pois ser docente em uma IES é uma atividade profissional diferente de ser professor numa escola de ensino básico, por exemplo, situação para a qual o profissional recebeu preparação didático-pedagógica.

Portanto, o profissional da educação superior, bacharel em Direito, deve estar atento à necessidade de uma educação transformadora, e por isso é necessário o aperfeiçoamento, devendo ainda refletir sobre qual é o seu papel e sua função, os seus limites e suas possibilidades de sua atuação para o enfrentamento diário dos diversos desafios docentes.

4.2 O ato de ser professor: ser professor no curso de Direito

É na graduação que o bacharel em Direito tem a compreensão aprofundada da realidade jurídica, que transcende a mera exposição de conceitos teóricos e por essa razão, a docência em Direito exige uma visão holística, que leve em consideração os contextos sociais e as perspectivas individuais (Godoy, 1995). Nesse sentido, a prática

jurídica se revela como um elemento fundamental, pois permite aos futuros docentes estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, construindo uma visão mais completa e contextualizada dos fenômenos jurídicos, como aponta André (1995).

Wolkmer (2001, p. 04) enfatiza a necessidade de romper com a visão tradicional e inflexível da prática jurídica, que frequentemente perpetua desigualdades e injustiças. Ele sugere que uma abordagem teórico-prática reflexiva nos instiga a desconstruir os conhecimentos e práticas estabelecidas, promovendo novas formas de atuação no Direito, orientadas por princípios de democracia e inclusão.

Esse aspecto é destacado por Pinto (2005), que diferencia a técnica como produto do humano da técnica como produtora do humano. No campo pedagógico, observa-se uma tendência a mistificar a técnica, atribuindo-lhe uma importância excessiva como se fosse a principal responsável pela eficácia das práticas docentes.

Piazza (2015, p. 55) evidencia que a ausência do conhecimento pedagógico para o professor “[...] se torna um obstáculo no processo de ensino/aprendizagem”. Isso significa que, mesmo que os docentes possuam vasta experiência e domínio em suas áreas específicas, a falta de competências e conhecimentos pedagógicos apropriados pode comprometer a eficácia do ensino e o êxito do processo educativo.

Como Guimarães (2006, p. 135) ressalta:

Ser professor é pertencer a um ofício cujo estatuto está num processo histórico de constituição. Ser professor é ser um profissional. Contudo, é necessário levar em consideração traços específicos dessa profissão e os pressupostos que a fundamentam a aspiração de profissional.

O autor destaca que a docência é uma profissão em constante transformação, inserida em um processo histórico contínuo. A identidade do professor se constrói gradualmente, por meio da integração de conhecimentos, experiências e valores, ajustando-se às exigências e transformações da sociedade ao longo do tempo.

A identidade profissional dos docentes do ensino superior, muitas vezes, está mais associada à sua área de especialização do que à função docente em si. A falta de reconhecimento da comprovação docente específica do ensino superior leva muitos professores a encararem a docência como uma atividade complementar, desvalorizando o papel fundamental que desempenham na formação de seus alunos.

As contínuas transformações no campo educacional demandam que os professores universitários revisem e ajustem suas práticas pedagógicas de forma

constante. Apesar de muitos profissionais terem uma base teórica sólida, a falta de um conhecimento aprofundado sobre as teorias e metodologias pedagógicas pode representar um desafio considerável para o ensino e a aprendizagem, particularmente na área de direito.

Pimenta e Anastasiou (2002) defendem que o desenvolvimento profissional docente não ocorre num vazio, mas está inserido em um contexto social, histórico e institucional. A trajetória de um professor é moldada pelas interações com colegas, alunos e a própria instituição, exigindo uma constante adaptação e reavaliação.

Essa prática também nos convida a refletir sobre o papel do docente. Ao invés de limitar a preparação pedagógica ao âmbito institucional, devemos considerar o desenvolvimento profissional do professor como um processo contínuo que permeia todos os espaços da universidade, tornando-o um agente ativo na transformação social.

Behrens (2011) argumenta que a crença na importância de uma preparação específica para a docência reflete a visão de que o ensino deve ser bem planejado. O conhecimento consolidado demonstra a importância de uma preparação especializada para ensinar. A concepção de que a docência na área jurídica se resume a um talento natural, à excelência profissional ou ao domínio do conteúdo é uma visão limitada e inadequada.

Focar exclusivamente em soluções prontas e evidentes pode levar os profissionais a negligenciar uma análise mais profunda dos casos, que deve considerar diversas perspectivas e nuances jurídicas. Essa abordagem superficial compromete a qualidade da representação dos clientes e a tomada de decisões justas e imparciais.

O ensino jurídico tradicional, ancorado em uma visão estática e legalista do Direito, demonstra-se cada vez mais inadequado para formar profissionais capazes de enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Portanto, o ensino jurídico deve proporcionar aos estudantes experiências práticas que os preparem para a atuação profissional. Caso contrário, como observa Cipriano Carlos Luckesi (1994), o ensino se restringe a um processo básico de transferência de informações, sem promover a reflexão crítica necessária para a prática jurídica nos contextos contemporâneos.

A atuação de profissionais de carreiras jurídicas, como advogados, juízes e promotores, no papel de docentes, é importante pois possuem conhecimento prático das áreas do direito, mas muitas vezes há uma desconexão com a realidade acadêmica, dificultando a aprendizagem do aluno em sala de aula com uma exagerada utilização de

termos técnicos ao qual os estudantes ainda não estão acostumados. Essa desconexão ocorre frequentemente devido ao desconhecimento desses profissionais das questões pedagógicas e de didática do ensino superior. Isto não quer dizer que os estudantes não irão se apropriar dos termos exigidos pela área, mas sim que isso não ocorra de forma abrupta, que seja de maneira sequenciada e contínua se apropriando dos significados primeiramente.

O saber fazer, ou seja, a competência prática adquirida na carreira jurídica, é distinto do saber ensinar, que envolve habilidades pedagógicas específicas. Apesar do grande reconhecimento profissional que esses indivíduos podem ter devido à sua brilhante atuação, esse sucesso muitas vezes não se reflete na academia. Isso se deve à falta de conhecimento teórico adequado sobre aspectos pedagógicos, assim os professores não conseguem fazer a transposição didática dos conteúdos de maneira que os estudantes entendam e contextualizem.

A transposição didática é o estudo da passagem do “conhecimento” de um ambiente de pesquisa para um ambiente de ensino desenvolvido por Chevallard em 1998. Em outras palavras, estuda o movimento do saber produzido pelos cientistas para o saber que está nos livros, para o saber ensinado pelos professores em sala de aula.

De acordo com Mello (2019, p. 3), conforme:

[...] o conhecimento vai se transformando, atualizando e se adequando a um determinado nível de conhecimento os seus modelos explicativos vão se adequando ao nível do conhecimento do público alvo e ao paradigma científico vigente.

Mello (2019) ainda afirma que a transposição didática pode ser utilizada em nível superior, visto que, a transformação do saber sábio se inicia nesse estrato do conhecimento. A transformação do conhecimento passa pelos seguintes níveis: “1) Pesquisa; 2) Pós-graduação; 3) Profissionalizante do curso de graduação; 4) Básico da graduação e finalmente o 5) Nível Médio” (Mello, 2019, p. 3).

Essa transformação do conhecimento acontece pelo fato do funcionamento do conhecimento científico e didático não serem iguais. Embora não se sobreponham, se inter-relacionam, pois o saber científico passa por um tratamento didático, uma transformação para ser ensinado nos espaços acadêmicos ou escolares (Polidoro e Stigar, 2010).

Para que o conhecimento seja ensinado e aprendido são necessários que três elementos se interrelacionem, o professor, o aluno e o saber. Entre o saber e o professor temos a relação de planejamento, organização e como o professor ministra a aula com objetivo de ensinar; a relação entre o saber e o estudante acontece antes, durante e após aula e tem o objetivo de aprender; a relação entre saber, professor e aluno é determinada pela metodologia de ensino, ou seja, o professor é o mediador entre o saber e o aluno (Mello, 2019).

Assim, para haja ensino e aprendizado é necessário “[...] selecionar e inter-relacionar o conhecimento acadêmico, adequando-o às possibilidades cognitivas dos alunos e exemplificando de acordo com a sua realidade circundante” (Polidoro e Stigar, 2010, p. 3).

Na transposição didática tem que se levar em conta as linguagens oral e escrita que precisam serem ajustadas às condições em que se ensina e se aprende os saberes de forma sistematizada. Redimensionar o objeto do conhecimento e transpô-lo de uma prática discursiva para outra, é uma tarefa solitária e difícil do professor. Embora essa tarefa seja do professor, cursos de formação continuada foram criados priorizando o processo reflexivo para que os professores tivessem a oportunidade de contrapor novos conhecimentos com aqueles implícitos à sua prática pedagógica ajudando-os a redimensionar didaticamente os códigos científicos de forma que os alunos compreendam com mais facilidade (Polidoro e Stigar, 2010).

Isso não é diferente para o profissional do Direito. Para ter sucesso na carreira docente, se faz necessária uma preparação específica voltada para a prática da docência, para que consiga fazer a transposição didáticas dos saber em direito para o saber a ser ensinado. A carreira na docência acadêmica exige habilidades e conhecimentos distintos daqueles utilizados na prática jurídica, o que implica em um novo conjunto de competências a serem desenvolvidas, como uma postura crítica e reflexiva acerca de sua prática pedagógica. Conforme observa Contreras (2002, p. 331):

[...] não é de fácil compreensão, mas passa pela crítica de que a reflexão não pode ser reducionista ou imediatista, não deve se prender ao plano pedagógico e à aula, tampouco ficar individualizada sob responsabilidade do docente.

O ensino, como prática social e histórica, exige do professor uma constante reflexão sobre sua atuação. Essa reflexão deve considerar tanto os aspectos individuais

do docente (conhecimentos, crenças, valores) quanto os aspectos contextuais (políticas educacionais, cultura escolar, demandas sociais).

A interação do professor com o contexto jurídico em que atua o estimula a uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica. Ao tomar decisões fundamentadas e avaliar suas abordagens, o professor se distancia das normas burocráticas e técnicas, o que expande sua perspectiva além das questões imediatas do ensino.

A prática docente se revela como um elemento fundamental para a aprendizagem dos bacharéis em Direito, possibilitando a compreensão aprofundada do sistema jurídico em sua complexidade e de suas intrínsecas implicações sociais. Ao adotarem uma postura proativa, os futuros docentes contribuirão significativamente para a transformação social, fomentando a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a sociedade e o ensino do Direito.

4.3 O trabalho e o bem-estar docente

De acordo com Rebolo e Bueno (2014), o trabalho transforma o homem e permite sua transformação, dessa maneira o trabalho pode ser visto como um mal necessário que garante a sobrevivência, como um causador de sofrimento ou pode ser visto como uma atividade prazerosa podendo possibilitar “a realização psicossocial daquele que o realiza” (Rebolo e Bueno, 2014, p. 324).

A atividade laboral constitui um dos eixos centrais da relação entre o indivíduo e a sociedade. A dualidade na percepção do trabalho revela a complexidade dessa relação, que se transforma continuamente e varia entre diferentes culturas. Como vimos anteriormente, a valorização do trabalho é influenciada por fatores históricos, sociais e culturais, refletindo as evoluções nas relações de produção e nas relações de produção e nas estruturas sociais.

As rápidas transformações da sociedade impuseram aos docentes juristas a necessidade de constante adaptação para atender às novas demandas sociais no ensino jurídico. Geralmente os docentes juristas exercem mais de uma função, e de acordo com Florêncio Filho, Denardi (2018, p. 108) “a carreira acadêmica representa uma segunda ou terceira ocupação, secundando a política, a advocacia ou a magistratura, o que se explicava em virtude dos baixos salários pagos aos professores”.

O bem-estar desses profissionais depende de políticas públicas, melhoria de salários melhores e instituições de ensino superior que valorize a profissão, que ofereça

condições adequadas de trabalho e investida em formação dos docentes. Esses fatores são determinantes para capacitar os professores a enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir de maneira substancial para a qualidade da educação jurídica.

O trabalho de planejar uma aula, escolher uma boa metodologia e depois avaliar, demanda tempo e esforço mental é um trabalho estressante por si só e que pode ser potencializado com as relações interpessoais do ambiente em que se trabalha.

De acordo com Rebolo (2012) o trabalho não apenas satisfaz as necessidades individuais e contribui para o bem-estar das pessoas, mas também é necessária para a manutenção e o sucesso da sociedade como um todo. Ou seja, o trabalho tem uma importância dupla: beneficia o trabalhador individualmente e, simultaneamente, sustenta a estrutura e o desenvolvimento social.

Rebolo (2012) sustenta que o trabalho visa alcançar um equilíbrio entre as dimensões biológicas, psicológicas e sociais do ser humano, além de garantir uma inserção saudável na sociedade. Para isso, é necessário realizar ajustes e adaptações aos diversos critérios que surgem tanto do ambiente externo quanto das necessidades internas do indivíduo. Enfim, trata-se de compreender como o trabalho contribui para o equilíbrio pessoal e social por meio de adaptações às demandas externas e internas.

Nesse sentido, Rebolo (2012, p. 119) nos apresenta que:

Considerando que o trabalho tem como finalidade a obtenção do equilíbrio bio-psico-social e da inserção satisfatória na sociedade e, considerando também a premissa de que esse equilíbrio e essa inserção são obtidos por meio de um processo de ajustamentos e adaptações entre os diferentes tipos de exigências emanados tanto do ambiente externo como do mundo interno, busca-se, a seguir, desvelar os múltiplos motivos que desencadeiam esse conjunto de ações (Rebolo, 2012, p.119).

A pesquisadora afirma que, para compreender o papel do trabalho no equilíbrio entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais do ser humano, é necessário analisar as interações entre as demandas externas, como as influências socioculturais, e as necessidades internas de cada indivíduo, como desejos e bem-estar emocional. Esse equilíbrio é dinâmico, ou seja, muda com o tempo e precisa ser ajustado constantemente, dependendo de diversos fatores ao longo da trajetória profissional.

Rebolo (2012, p. 120) afirma que “o processo de ajustamentos e adaptações é compreendido a partir de uma análise que considere as ações do sujeito como atos desencadeados por necessidades específicas”. Esses processos não apenas levam à

realização de objetivos, mas também evidenciam as diferentes abordagens que os indivíduos utilizam para lidar com os desafios da vida (Rebolo, 2012). Assim, a qualidade e a natureza dessas interações desempenham um papel fundamental na trajetória profissional de cada docente.

A partir dessa perspectiva, torna-se indispensável, na construção da carreira docente, o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas, especialmente no campo jurídico, reconhecido por suas singularidades. Como afirma Imbernón (2002, p. 29), "a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico", sublinhando a necessidade de uma preparação que transcenda o mero acúmulo de informações e que englobem também a competência pedagógica essencial para a prática docente.

A particularidade de ser um docente jurista transcende o domínio técnico e normativo, abrangendo a integração de saberes pedagógicos e jurídicos, como enfatiza Sacristán (1999, p. 65), "o conjunto de comportamentos, saberes, habilidades, atitudes e valores que definem a especificidade do ser professor".

O trabalho do professor deve ser entendido como uma totalidade integrada, e não como um conjunto fragmentado de atividades isoladas. Embora a formação do bacharelado na área jurídica exija competências específicas, a prática docente emerge das interações entre diversos elementos, como o planejamento, a prática pedagógica, a avaliação e a gestão da sala de aula. Portanto, esses fatores representam estratégias importantes que ajudam os educadores juristas a reduzir o estresse e fortalecer a saúde mental, propiciando o bem-estar desse profissional "visando minimizar o sofrimento no trabalho" (Rebolo, 2012, p. 116).

De acordo com Jesus (2002), o bem-estar docente está diretamente relacionado à motivação e à realização do professor, resultando de um conjunto de competências de resiliência e estratégias que permitem enfrentar as exigências e dificuldades da profissão. Essas habilidades são essenciais para que os educadores superem desafios e aprimorem seu desempenho profissional.

Rebolo e Bueno (2014, p. 329) nos mostram que "[...] a construção do bem-estar na docência está vinculada à existência de características pessoais e de condições materiais que possibilitem relações interpessoais harmônicas e de apoio mútuo". Dessa maneira, é imprescindível que as instituições de ensino superior e os próprios docentes trabalhem juntos para criar um ambiente que promova essas condições, assegurando a saúde e a satisfação dos profissionais da educação.

Segundo Lapo (2005), considera-se relevante compreender e explicar as fontes e dinâmicas que promovem e sustentam o bem-estar docente, pois esse estado pode oferecer aos professores condições mais favoráveis para enfrentar os conflitos e desafios da profissão, permitindo que reestruturem adequadamente suas práticas e modos de atuação.

Durante a prática docente, os juristas têm oportunidades valiosas para crescimento pessoal e profissional, devido à estreita relação entre a prática jurídica e a docência. Barros e Dias (2016) destacam que os docentes bacharéis precisam integrar saberes que vão além da técnica e da experiência profissional para enfrentar os desafios acadêmicos. Portanto, sendo fundamental para a adaptação dos docentes às exigências da profissão e para seu desenvolvimento contínuo.

Dessa forma, os docentes têm a possibilidade de adquirir uma gama de conhecimentos que lhes permite aplicar atividades acadêmicas com consistência, proporcionando segurança e domínio na condução de suas aulas. Assim, os educadores sentem-se mais seguros e confiantes em sua prática, o que contribui para um maior bem-estar e satisfação profissional.

No entanto, esses profissionais enfrentam diversos desafios, incluindo condições de trabalho que podem variar de precárias a adequadas. A sobrecarga de trabalho e a falta de recursos frequentemente observadas na sala de aula podem gerar, conforme destaca Rebolo (2012, p. 03), “sofrimento e mal-estar,” resultando em estresse e insatisfação entre os docentes juristas, o que impacta diretamente seu desempenho profissional. Essas condições influenciam, de maneira significativa, o bem-estar e a satisfação dos professores.

É fundamental observar que a decisão de seguir a carreira docente na área jurídica exige um alinhamento entre vocação e expectativas profissionais, considerando a natureza técnica da disciplina. Conforme destaca Demo (2001, p. 14), é necessária a “habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos”, além de uma abordagem pedagógica. Esse equilíbrio é necessário para assegurar o bem-estar no desempenho da profissão.

Dessa maneira, é importante identificar os fatores que influenciam a satisfação e a insatisfação dos docentes, bem como compreender as emoções experimentadas ao longo da carreira. Portanto, é possível diagnosticar as causas da desmotivação dos professores e implementar estratégias para melhorar o ambiente acadêmico, promovendo a produtividade e o bem-estar.

Além disso, é importante considerar que “a segurança proporcionada pelo conhecimento do modo como o trabalho está organizado e das diversas formas de realizá-lo” (Rebolo, 2012, p. 06) é um dos principais elementos que contribuem para o bem-estar.

Dessa maneira, as instituições de ensino devem proporcionar clareza e suporte na organização do trabalho docente, garantindo que os professores possam desempenhar suas funções com confiança e satisfação, o que, por sua vez, favorece um ambiente educacional mais produtivo e harmonioso.

Durante sua carreira docente, os juristas enfrentam desafios que podem impactar tanto sua saúde quanto seu desempenho profissional. Esses desafios influenciam diretamente o bem-estar e o mal-estar dos docentes, que representam extremos opostos de um espectro afetando significativamente a vida profissional e o ambiente educacional. Portanto, perceber as nuances e as implicações desses estados pode contribuir para a criação de ambientes educacionais saudáveis e benéficos ao desenvolvimento profissional dos professores.

De acordo com Rebolo (2012), “o enfrentamento é um processo dinâmico e implica na tentativa de adaptação às condições e situações que geram insatisfações e conflitos”. A multiplicidade de estratégias para lidar com desafios, seja por meio da adaptação individual ou da transformação do ambiente, demonstra a flexibilidade humana em encontrar soluções.

A autora evidencia que as estratégias de enfrentamento no ambiente de trabalho são influenciadas por fatores individuais e contextuais, como a dinâmica grupal e as condições do local de trabalho. O bem-estar no trabalho está intrinsecamente relacionado à percepção dos profissionais sobre as oportunidades de desenvolvimento e crescimento pessoal. A crença de que o trabalho contribui para o desenvolvimento pessoal é um fator crucial para a satisfação no emprego, além de ser determinante na criação de ambientes de trabalho mais saudáveis e produtivos.

Professores que experimentam bem-estar apresentam uma menor incidência de doenças relacionadas ao estresse e ao burnout, além de maior disposição e energia para o trabalho. Sentem-se conectados com sua profissão, encontram significado em suas atividades e estão motivados a buscar o desenvolvimento profissional contínuo. Cultivam relações saudáveis com colegas, alunos e gestores, contribuindo para um ambiente de trabalho colaborativo e positivo. Em contrapartida, Rebolo e Bueno (2014, p. 323) afirmam que:

Nas duas últimas décadas, maior atenção tem sido dada às questões do denominado mal-estar docente, envolvendo o sofrimento, o burnout e a insatisfação que os professores experimentam em sua profissão. As razões desse interesse são compreensíveis, especialmente, em sociedades como a nossa em que a desvalorização do magistério, os baixos salários e as condições adversas de trabalho docente contribuem para o aumento das insatisfações.

As autoras destacam a natureza multifacetada do mal-estar docente, resultante da interação complexa de diversos fatores, como esgotamento, profissional, sobrecarga de trabalho, recursos insuficientes, grandes turmas e violência. Essa combinação de elementos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, pode levar ao esgotamento físico e emocional dos professores, culminando em burnout.

Essa condição, além de gerar exaustão e desânimo, provoca um distanciamento emocional do professor em relação aos alunos e colegas. A perda de significado no trabalho e a frustração diante de objetivos não alcançados intensificam o sofrimento e a desmotivação docente, causando um desconforto desse profissional.

Segundo Andrade (2012, p. 66), o mal-estar docente é consequência “[...] da atividade docente ser complexa, desgastante e, muitas vezes, comprometer a saúde física e mental do professor [...]”. As mudanças no contexto social, as condições de trabalho precárias, a falta de reconhecimento profissional e as dificuldades encontradas na formação inicial são alguns dos elementos que contribuem para o aumento do descontentamento entre os professores.

Pereira (2011), em sua dissertação de mestrado discute a respeito dos indicadores de mal-estar docente como: carga horária elevada, excessivo número de alunos em sala, infraestrutura ruim, falta de materiais pedagógicos, salário defasado e falta de ética entre os profissionais. Essa distinção é primordial para identificar as origens do problema e propor soluções mais eficazes.

Promover ações direcionadas ao cuidado da saúde mental e emocional dos docentes, assim como o investimento das Instituições de Ensino Superior na melhoria das condições de saúde e bem-estar desses profissionais reflete na qualidade de ensino. Um professor que se sente satisfeito com sua profissão e com suas condições de trabalho tende a demonstrar maior engajamento e criatividade, portanto, estando mais bem preparado para enfrentar os desafios inerentes à prática docente e para estabelecer relações mais positivas com seus alunos.

Outro aspecto importante é que docentes com saúde emocional equilibrada estão adequadamente preparados para enfrentar os desafios inerentes à prática docente, como a gestão de conflitos em sala de aula e a adaptação a novas metodologias de ensino. Assim, eles têm a capacidade de inovar e questionar normas rígidas, sendo que “a transgressão inovadora é uma expressão de que os professores e as professoras não foram capturados por uma visão legalista de seu ofício e de sua prática” (Arroyo, 2000, p. 144).

Essa subversão é vista como um sinal de liberdade e autonomia profissional, permitindo que os professores juristas desenvolvam práticas que atendam melhor às necessidades de seus estudantes e ao contexto em que atuam, em vez de se restringirem a uma interpretação estrita da legislação educacional ou das diretrizes formais.

Essa perspectiva promove a construção de ambientes acadêmicos de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos, nos quais a experiência e a realidade dos alunos são valorizadas. Dessa forma, os educadores não se limitam a transmitir conhecimento, mas também incentivam o pensamento crítico e a criatividade, habilidades fundamentais para os profissionais bacharéis em Direito, aptos a enfrentar os desafios contemporâneos do campo jurídico. Assim, essa abordagem não apenas enriquece a prática docente, mas também fortalece a educação em sua totalidade

Considerar a autonomia no exercício da função, quando alinhada com os meios disponíveis e as responsabilidades atribuídas, pode ser um fator crucial para a satisfação profissional (Rebolo, 2012). Essa autonomia oferece aos professores um grau de controle sobre suas práticas pedagógicas, o que pode aliviar parte do mal-estar associado às dificuldades enfrentadas no dia a dia.

Por outro lado, o esgotamento docente é uma preocupação significativa que não deve ser ignorada. A acumulação de exigências sobre o professor, incluindo cargas horárias extensas e múltiplas responsabilidades, leva a um estado de sobrecarga que afeta negativamente a saúde mental e o desempenho profissional. Esse esgotamento intensifica o mal-estar, tornando os professores mais suscetíveis a sentimentos de desmotivação e desencanto, o que pode contrabalançar os benefícios da autonomia mencionada anteriormente.

Sobre a preparação do profissional, as políticas públicas governamentais estabelecem exigências como a titulação de docentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) e as avaliações do Ministério da Educação (MEC) impõem padrões que afetam diretamente os professores.

A exigência por titulações (especialização, mestrado e doutorado) é uma política que visa assegurar a qualidade acadêmica, pois acredita-se que os estudos e pesquisas realizados para adquirir esses títulos ajudam os professores a adquirir habilidades para o ensino. Segundo Pimenta (2002, p. 23), “a formação de professores para o ensino superior deve privilegiar a articulação entre os saberes da experiência e os saberes teóricos”, reforçando a necessidade de pós-graduação *strictu sensu*. Por outro lado, há um incentivo por contratação de professores qualificados, para que atuem no ensino, pesquisa e extensão, mas essa exigência pressiona as IES que possuem recursos limitados.

Outro ponto a ser destacado é a carga horária docente, pois é preciso garantir condições de descanso, principalmente para professores que atuam nos turnos da manhã e noite na mesma instituição, visto que, [...] “a sobrecarga de trabalho, com aulas em diferentes turnos, compromete a reflexão e o planejamento, essenciais à prática docente” (Pimenta, Anastasiou e Cavallet, 2002, p. 210).

Embora as Políticas do Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendem limites de carga horária, existem contratos precários em instituições privadas que ignoram essas diretrizes. De acordo com Pimenta e Almeida (2009, p. 78) “a ausência de condições adequadas de trabalho impede a construção de uma prática pedagógica reflexiva”, impactando negativamente o ensino e a saúde dos docentes. O ideal seria que as instituições pudessem promover um equilíbrio das exigências de qualificação com condições dignas de trabalho, priorizando qualidade de ensino e a saúde do professor.

Outro fator importante é a fragilização da imagem do professor. O crescente descrédito da profissão, frequentemente relacionado à falta de reconhecimento e prestígio, contribui para um sentimento de desvalorização e mal-estar entre os docentes. Além disso, a escassez de recursos materiais e as condições inadequadas de trabalho, em contraste com as crescentes demandas educacionais, exacerbam essa sensação de inadequação e frustração. Essa desvalorização da profissão não apenas impacta a autoestima dos educadores, mas também pode afetar a qualidade do ensino e o aprendizado dos alunos, criando um ciclo negativo que prejudica toda a comunidade escolar.

Para evitar essa situação, é indispensável compreender que o bem-estar é subjetivo, o que significa que sua percepção e importância variam entre os indivíduos, de acordo com suas emoções, pensamentos e circunstâncias particulares. Ele se divide

em duas dimensões principais: a psicológica e a social. A primeira refere-se a fatores internos, como sentimentos, atitudes e a autoimagem que uma pessoa forma de si (Zacharias, 2012).

A autora (Zacharias, 2012) aponta que já a dimensão social está relacionada às interações e relações que a pessoa constrói com os outros e com o ambiente em que vive. No aspecto psicológico, destacam-se elementos como autoaceitação, crescimento pessoal, propósito de vida, domínio do ambiente, autonomia e a capacidade de formar vínculos positivos com outras pessoas.

Pereira (2011) destaca que diversos fatores podem impactar o bem-estar ou mal-estar dos professores, entre os quais se inclui a adequação da infraestrutura e a disponibilidade de materiais no ambiente educacional. A falta ou inadequação desses recursos pode ter um efeito significativo na prática docente, restringindo a capacidade dos educadores de exercer suas funções.

Rebolo e Carmo (2010, p. 08) ressaltam que “o excesso de burocracia e o controle do trabalho do professor, a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, e a deficiência de recursos materiais” são aspectos que contribuem significativamente para a desmotivação e insatisfação no exercício da profissão.

Além disso, a natureza desafiadora do ambiente jurídico, caracteriza-o como um espaço repleto de pressão e critério. A incerteza em relação aos resultados dos casos jurídicos, combinada com a elevada carga de trabalho necessária para gerenciar as diversas demandas, contribui para um nível significativo de estresse entre os profissionais da área. Ademais, o estresse cognitivo é classificado como um resultado das longas horas dedicadas à leitura e ao estudo de processos, o que indica que a atividade.

Muitos juristas enfrentam, além da atividade docente, um ambiente caracterizado por intensa pressão. A incerteza quanto aos resultados, aliada à elevada carga de trabalho necessária para atender a todas as demandas, gera um desgaste significativo, resultado das longas horas dedicadas à leitura e ao estudo de processos.

Essa realidade impacta não só a saúde mental dos profissionais, como também a qualidade de sua atuação docente. Assim, é necessário a adoção de estratégias de suporte e autocuidado, visando minimizar os efeitos da pressão enfrentada e garantir o bem-estar dos educadores juristas.

A saúde mental e o bem-estar dos profissionais do ambiente jurídico são afetados pelas demandas diárias da profissão. Furtado (2014) ressalta que as experiências, sejam positivas ou negativas, são influenciadas principalmente pela regularidade com que acontecem, em vez da intensidade de cada uma.

Em outras palavras, a repetição constante de eventos, sejam eles favoráveis ou desfavoráveis, exerce maior influência sobre o bem-estar ou mal-estar dos professores, independentemente da gravidade ou impacto isolado dessas situações. Dessa forma, mesmo acontecimentos de menor intensidade podem gerar um efeito significativo quando se tornam recorrentes.

As relações interpessoais são um fator importante que afeta o nível de satisfação ou insatisfação dos professores em relação ao seu bem-estar no trabalho. Isso acontece porque o ambiente escolar é profundamente influenciado pelas interações entre os professores e outras pessoas, como colegas de trabalho, alunos, gestores e demais membros da escola. Quando essas interações são positivas e éticas, podem aumentar a satisfação e o bem-estar; quando são negativas e desrespeitosas, podem contribuir para o mal-estar e a insatisfação dos docentes.

O bem-estar dos professores não deve ser analisado de maneira isolada, pois está vinculado a uma série de processos no ambiente de trabalho que podem causar desequilíbrios na satisfação profissional. Esses desequilíbrios podem resultar no mal-estar docente. Conforme destaca Pereira (2011), o mal-estar docente é definido por efeitos negativos persistentes que afetam a personalidade do professor, sendo consequência das condições psicológicas e sociais nas quais ele atua. Esses efeitos se refletem em experiências de tensão e sofrimento vivenciadas pelos educadores.

O mal-estar docente reflete um elevado grau de insatisfação e descontentamento entre os professores em relação à sua profissão. Nesse sentido, Esteve (1999) propõe que a análise do mal-estar docente é importante para identificar e superar os obstáculos que comprometem o bem-estar dos educadores.

Nesse processo, é imprescindível reconhecer e abordar as causas do mal-estar para promover um ambiente de trabalho mais saudável e satisfatório. Contudo, “o bem-estar não pode ser avaliado externamente, uma vez que esse sentimento só pode ser afirmado ou negado pelo próprio indivíduo” (Rebolo e Bueno, 2014, p. 326).

Lidar com a insatisfação no trabalho é um processo complexo, intrinsecamente ligado à essência da profissão docente. Superar essa insatisfação envolve atribuir novos significados e perspectivas ao trabalho. Rebolo (2012) ressalta que é necessário

implementar ações que visem eliminar ou reduzir a sensação de mal-estar, promovendo assim um caminho em direção ao bem-estar.

Enfim, de modo geral, o bem-estar do professor, inclusive os da área jurídica, é influenciado por uma variedade de fatores específicos ao ambiente de trabalho, como relações interpessoais, formação acadêmica, condições e valorização do trabalho, além de recursos e infraestrutura. Para elevar a satisfação dos professores, é preciso que as instituições de ensino superior invistam em formação continuada, ofereçam suporte adequado e garantam condições de trabalho justos e éticos/respeitosos. A implementação dessas medidas é crucial para criar um ambiente educacional que não apenas favoreça a excelência acadêmica, mas também promova a satisfação e o bem-estar dos profissionais da educação.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

A coleta de dados foi realizada no ano de 2024, por meio de um questionário misto, abrangendo uma amostra de 15 participantes, devidamente selecionados conforme critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Os gráficos foram produzidos com auxílio do word e os dados obtidos pelo questionário foram analisados de acordo com os teóricos da educação já citados anteriormente.

5.1 Perfil dos professores participantes da pesquisa

O perfil do grupo de professores que participaram desta pesquisa foi elaborado a partir do questionário sócio-profissional e de satisfação com o trabalho que continha perguntas abertas e fechadas. Primeiro apresentaremos os gráficos com as seguintes perguntas fechadas:

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Qual o tempo de magistério?
- 3) Qual a sua situação funcional?
- 4) Em quantas IES você trabalha?
- 5) De quantas horas é a sua jornada de trabalho?
- 6) Exerce atividade além da docência?
- 7) Quantas horas por semana tem disponível para planejar a sua aula?
- 8) Você tem alguma dificuldade na sua atuação docente em sala de aula?
- 9) Como você se sente nesse momento com o seu trabalho? Satisfeito ou insatisfeito?

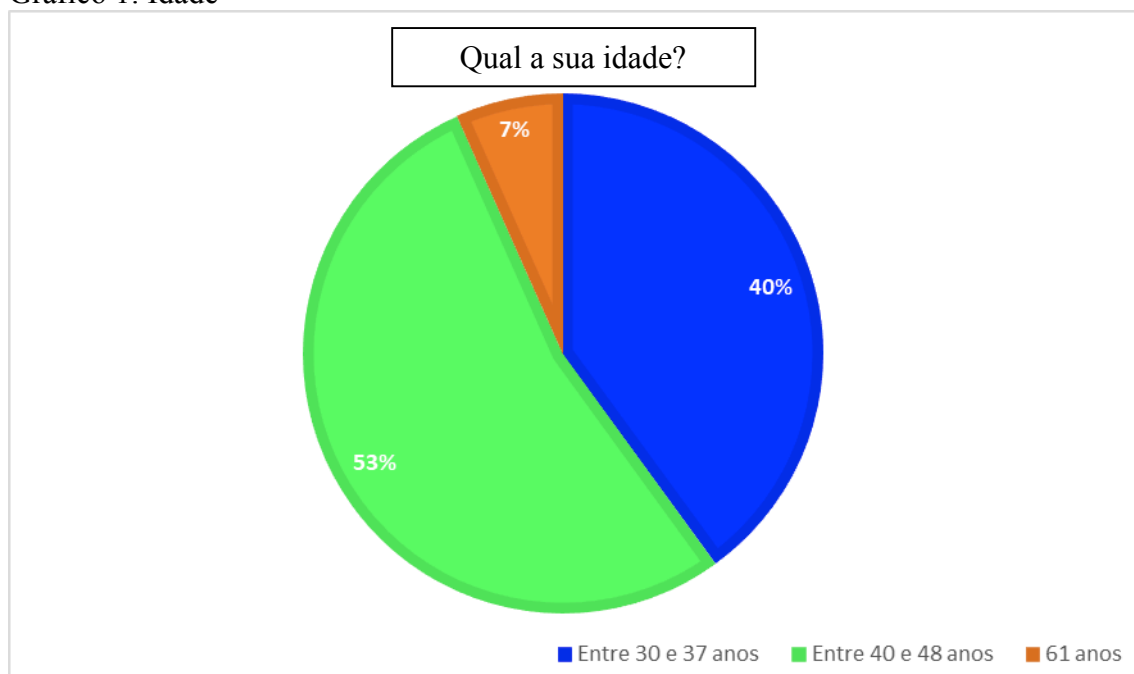
As perguntas abertas foram:

- 10) Qual a sua formação (graduação, pós-graduação e área da pós-graduação)?
- 11) Qual motivo da escolha da sua profissão e o que te fez optar pela docência?
- 12) Você tem alguma dificuldade na sua atuação docente em sala de aula? Se sim, quais?
- 13) Há apoio da coordenação, direção ou até mesmo dos outros professores com a sua prática docente?
- 14) O que te faz feliz na vida em geral?
- 15) O que te deixa mais feliz no seu trabalho docente?

- 16) E o que te deixa mais triste no seu trabalho docente?
- 17) Quais as estratégias de enfrentamento que utiliza para superar as dificuldades e alcançar o seu bem-estar em sala de aula?

O gráfico 1, é referente à primeira pergunta sobre a idade dos participantes:

Gráfico 1: Idade



Fonte: dados da pesquisa (2024)

O gráfico 1, apresenta a idade dos professores que trabalham no curso de Direito. Encontramos seis professores entre 30 e 37 anos, oito professores entre 40 e 48 anos e um professor com 61 anos.

O grupo etário, composto por docentes mais jovens, segundo Tardif e Raymond, (2000), estruturam sua personalidade em competências, valores, crenças e conhecimentos prévios que posteriormente são reatualizados e reutilizados com convicção e de forma não reflexiva na sala de aula.

Geralmente, os professores em início de carreira tendem a se espelhar em algum professor que tem admiração e que fez parte da sua formação básica ou superior (Tardif e Raymond, 2000). “Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (Tardif e Raymond, 2000, p. 219). Dito isso, o professor (licenciado

ou não), no início da carreira ministra sua aula em imitação aos modelos de professores aos quais ele considera ser um bom modelo, sem o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada.

Um ponto positivo a ser citado é que os professores jovens frequentemente trazem consigo uma maior flexibilidade em relação ao uso de novas metodologias pedagógicas e tecnológicas, favorecendo uma abordagem mais dinâmica e conectada às tendências contemporâneas. De acordo com Pequeno (2011), os professores que fazem parte dessa geração tecnológica possuem mais facilidade para compreender e utilizar as inovações tecnológicas. Mas não basta saber usar as tecnologias, é importante planejar a aula para orientar os alunos em relação ao seu uso no desenvolvimento do conhecimento.

Houve uma predominância de professores com idades entre 40 e 48 anos, que representam 53% do corpo docente, que é uma faixa etária significativa, pois os profissionais nesta idade costumam ter uma carreira consolidada, com anos de experiência prática e acadêmica como mostra Chiapeta (2018, p. 30):

Na **fase da estabilização**, o professor universitário já dispõe de um repertório pedagógico por ele construído ao longo dos quatro a seis anos de carreira. Nessa fase, ele também já constituiu seu estilo e adquire certa autonomia. Por sua vez, na **fase da experimentação e diversificação**, o professor universitário já está confortável o suficiente para ser, inclusive, um ativista, inovando em suas práticas pedagógicas.

Ao longo de suas trajetórias, esses docentes passaram por diversas etapas de formação e atuação, o que lhes confere uma visão abrangente e um domínio aprofundado do conteúdo que ensinam. De acordo com Huberman (2000) o professor que possui entre sete e vinte e cinco anos de experiência está na fase de diversificação, mudança e ativismo.

Os professores submetem-se à novas experiências inovando as metodologias, diversificando os materiais didáticos, as formas de avaliação e, de modo geral, repaginando as práticas de ensino. Nesse sentido, há uma revisão de sua carreira docente a fim de inovar seu repertório pedagógico. É comum que nessa fase haja interrogações em torno da continuidade ou não da carreira, para alguns podem ser providas da monotonia da vida em sala de aula, e para outros do desencanto resultado pelos fracassos das experiências (Huberman, 2000, p. 87)

Essa experiência acumulada não se limita apenas ao conhecimento técnico, mas também à capacidade de lidar com diferentes realidades e desafios no ambiente educacional. Dessa maneira, na “sua área específica do saber, o professor pode produzir conhecimento que lhe permite ultrapassar o papel de mero tradutor de ciência produzida” (Cortesão, 2012, p. 724), fazendo diferença na aprendizagem dos seus alunos.

Ainda de acordo com Cortesão (2012), o professor:

Poderá ser um produtor de conhecimento na sua área específica de ensino que não é só, por exemplo, [Direito]. A área específica do saber do professor, quando ensina (e aprende), quando desenvolve atividades com os seus alunos, é o da Educação. É neste campo, o da educação, que o professor pode desenvolver, com características muito específicas, o processo educativo que irá permitir, que tenham lugar, com mais ou menos qualidade, as aprendizagens que os alunos farão do campo [do Direito], da Química, da História, ou de outras ciências (Cortesão, 2012, p. 724).

Ao atuar na educação, com o passar do tempo e ganho de experiência, o professor desenvolve habilidades na produção do conhecimento que vai refletir na qualidade do ensino e respectivamente na qualidade da aprendizagem na área específica, como é o caso do ensino jurídico. Professores dessa faixa etária tendem a ter um equilíbrio entre o domínio de novas metodologias de ensino e a sabedoria adquirida ao longo dos anos, o que possibilita uma abordagem mais flexível dos conteúdos e adaptada às necessidades dos alunos.

A pesquisa mostrou apenas um professor acima de 60 anos de idade. Supomos que a baixa representatividade nessa categoria seja devido à proximidade com a aposentadoria, ou mesmo abandono da profissão, visto que no Direito a docência é a segunda profissão exercida pelos juristas. De acordo com Chiapeta (2018, p. 30 -31), essa é a:

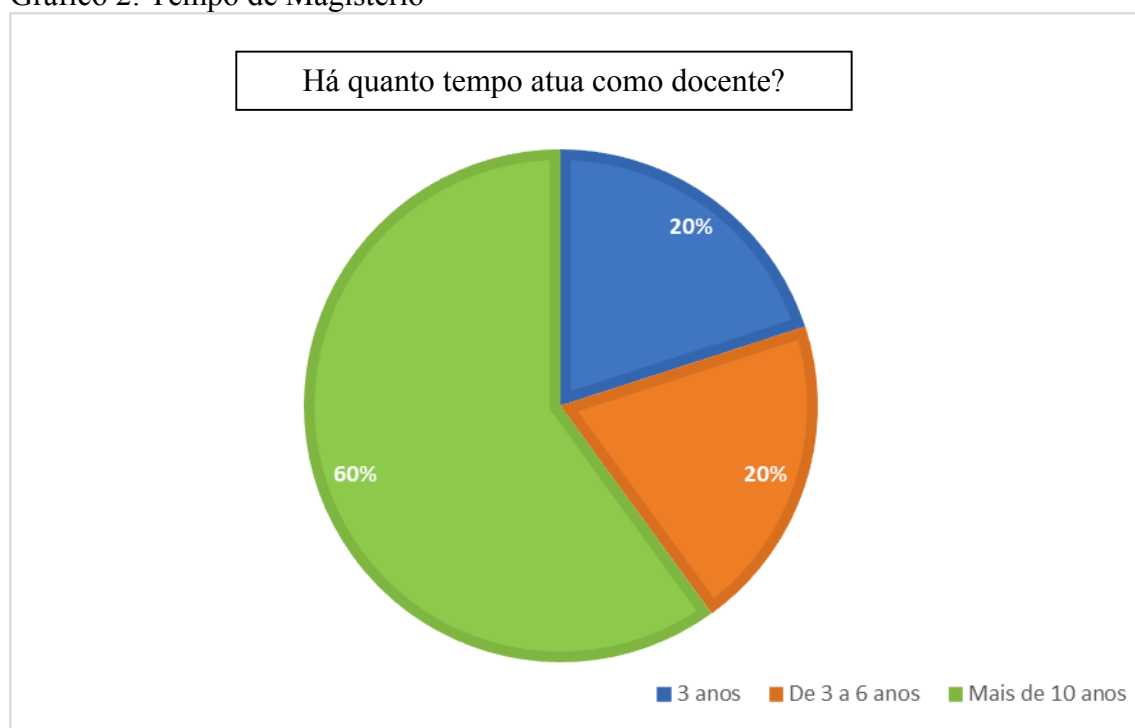
[...] **fase da serenidade de conservantismo** é marcada por uma reconciliação entre o ideal e o real. Nesse nível avançado da carreira, o professor universitário consegue compreender bem o contexto em que está inserido, sendo mais tolerante. Por fim, a **fase do desinvestimento/preparação para a aposentadoria** é marcada pela despedida da carreira, que, dependendo dos rumos do processo, pode ser amarga ou serena (Chiapeta, 2018, p. 30-31).

É nessa fase é que o professor faz o desinvestimento da sua vida profissional, o que pode ocorrer de modo sereno ou amargo, dependendo se seus objetivos foram alcançados ou não ao longo da carreira (Huberman, 2000).

Além disso, as condições de trabalho e a remuneração podem ser menos atrativas para quem já possui uma carreira consolidada, levando a um maior número de professores mais experientes que decidem se afastar do ambiente (Viana e Helal, 2023).

A segunda pergunta foi: Há quanto tempo atua como docente?

Gráfico 2: Tempo de Magistério



Fonte: dados da pesquisa (2024)

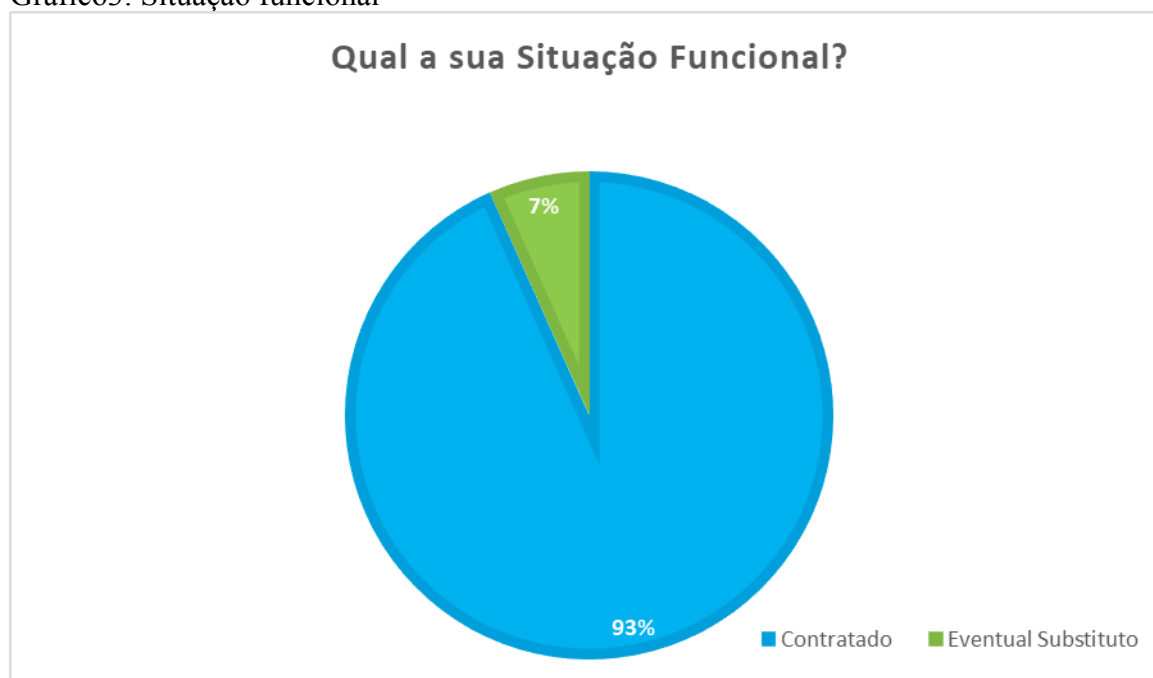
Esse gráfico mostra que a maioria (09) dos professores participantes da pesquisa possuem mais de 10 anos de experiência. Três professores possuem entre 03 e 06 anos de experiência e 3 professores possuem até 03 anos de experiência na docência no curso de Direito. Esses dados evidenciam que os docentes investigados, em sua maioria, são profissionais com significativa trajetória no campo educacional.

Ao compreender o tempo de atuação docente podemos refletir sobre os saberes construídos na prática cotidiana, que, como aponta Tardif (2002, p. 36), “resultam de um longo processo de construção, que integra tanto os conhecimentos adquiridos na formação inicial quanto aqueles oriundos da experiência profissional vivida no cotidiano escolar”. A experiência acumulada ao longo do tempo possibilita ao professor

desenvolver estratégias próprias para lidar com os desafios pedagógicos. Mas, não se pode deixar de destacar que o tempo de magistério não exclui a necessidade de formação continuada, pois “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas impõem à escola e ao professor a constante necessidade de atualização de seus saberes e práticas pedagógicas” (Libâneo, 2013, p. 51).

Dessa maneira, esses dados reforçam a importância de considerar a experiência docente como um dos elementos fundamentais no processo educativo, assim como o valor das políticas de formação continuada e o suporte institucional à prática pedagógica.

Gráfico3: Situação funcional



Fonte: dados da pesquisa (2024)

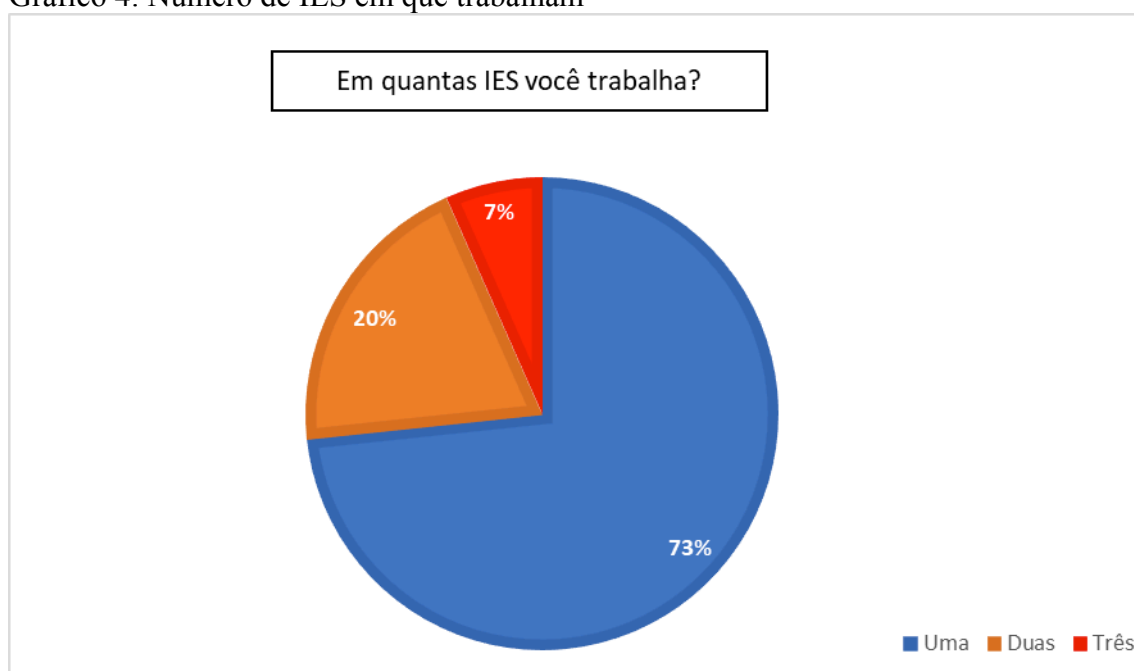
O Gráfico 3 mostra que a maioria dos professores (14) possui vínculo contratual efetivo, enquanto apenas 1 atua como substituto/eventual, o que é positivo em relação à estabilidade desses profissionais e essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sólidas e para a continuidade dos processos educativos.

Conforme destaca Freire (1996, p. 67), “ensinar exige segurança, competência profissional e condições adequadas de trabalho”, reforçando a importância de vínculos funcionais estáveis para que o professor possa desenvolver seu trabalho com liberdade e compromisso. A estabilidade funcional contribui para a permanência do docente na escola, para a construção de sua identidade profissional e para o fortalecimento das

relações pedagógicas com os estudantes. Além disso, “o reconhecimento e a valorização do professor passam necessariamente pela melhoria das condições de trabalho, incluindo a estabilidade e o suporte institucional” (Gatti, 2013, p. 25). Nesse sentido, essa quantidade de professores contratados em relação ao substituto, evidencia um cenário mais favorável à consolidação de práticas pedagógicas consistentes e à construção de um ambiente educativo de qualidade.

No entanto, é importante considerar que a presença de professores substituto/eventual também mostra os desafios enfrentados pelas redes de ensino em relação ao planejamento e à gestão de recursos humanos que, por vezes, compromete a continuidade do trabalho pedagógico.

Gráfico 4: Número de IES em que trabalham



Fonte: dados da pesquisa (2024)

Podemos perceber por esse gráfico que a maioria dos docentes (11 participantes da pesquisa) atua em apenas uma Instituição de Ensino Superior (IES). Três docentes afirmaram trabalhar em duas IES, e apenas um docente declarou trabalhar em três instituições. O fato da maioria dos professores manterem vínculo exclusivo com uma única IES favorece um maior envolvimento pedagógico e institucional.

De acordo com Libâneo (2013), o fato do professor que possui trabalhar em uma única instituição ajuda e facilita a desenvolver com mais profundidade as práticas pedagógicas, além de se envolver mais ativamente nos processos formativos dos alunos:

“O desenvolvimento profissional docente é favorecido quando o professor se envolve diretamente com os projetos pedagógicos da escola, participa das decisões e mantém vínculo estável com a instituição” (Libâneo, 2013, p. 38).

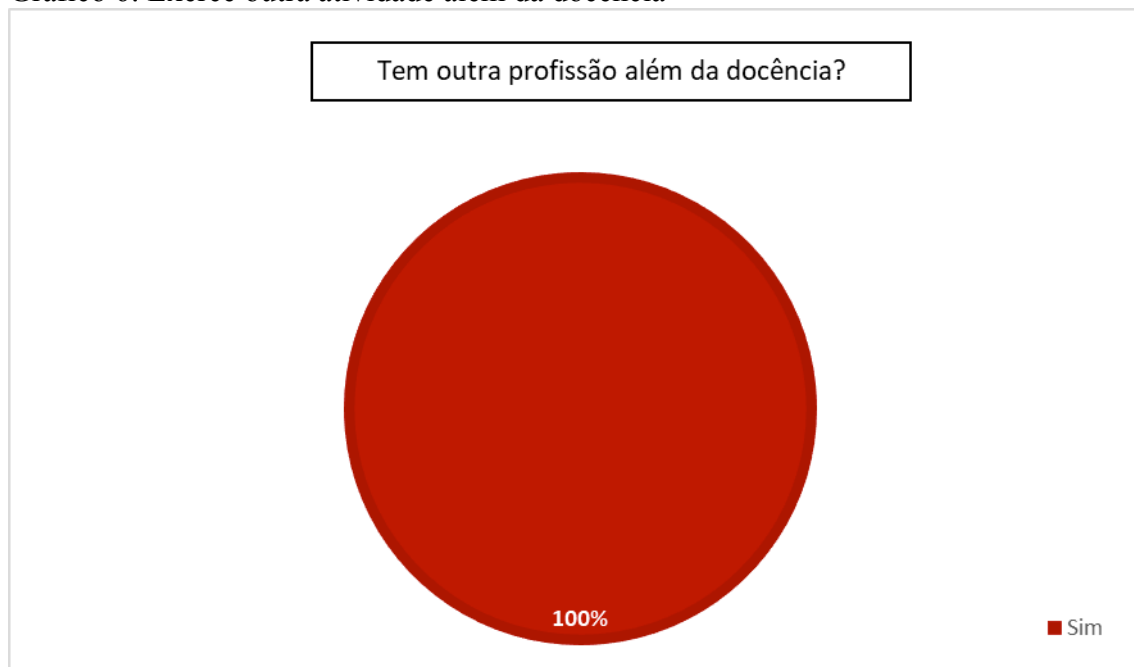
Por outro lado, atuar em várias instituições, pode estar relacionado à necessidade dos professores em complementar a renda, característica comum no magistério superior, especialmente no setor privado. Para Saviani (2008, p. 13), esse fato “compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também o equilíbrio emocional e o bem-estar do professor”, ocasionando a precarização das condições de trabalho docente. Essa realidade do trabalho docente no ensino superior privado é marcada por diferentes situações contratuais e desafios que impactam diretamente na prática pedagógica e na qualidade da formação acadêmica.

Gráfico 5: Jornada de Trabalho



Fonte: dados da pesquisa (2024)

Gráfico 6: Exerce outra atividade além da docência



Fonte: dados da pesquisa (2024)

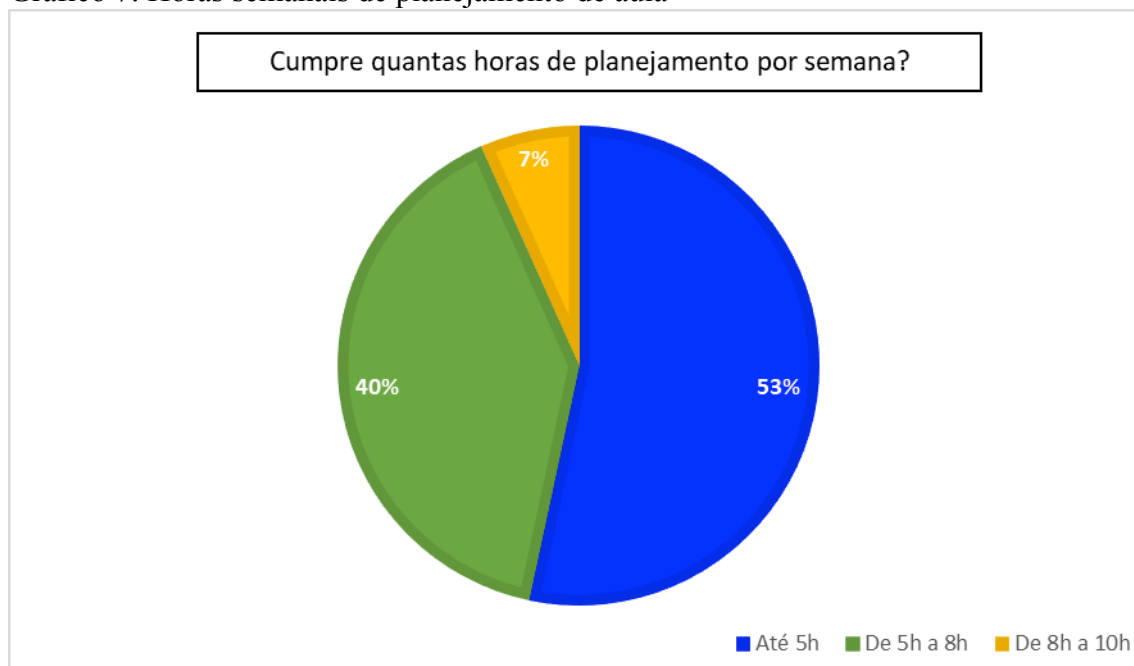
Os dados dos gráficos 5 e 6 demonstram uma realidade comum em cursos de Direito, onde os docentes possuem sua atividade principal na advocacia ou em outras áreas do meio jurídico, utilizando a docência como atividade complementar, como mostra Ferreira (2022, p. 72): “[...] a docência no ensino jurídico, em muitos casos, não é a atividade principal do professor, sendo vista como um espaço de compartilhamento de experiências profissionais adquiridas fora do ambiente escolar”. Essa característica impacta diretamente as práticas pedagógicas, pois como aponta Gebran e Oliveira (2018, p. 9), “[...] experiência prática pode enriquecer o ensino, mas a falta de dedicação exclusiva pode comprometer o planejamento pedagógico e o acompanhamento dos estudantes”.

Imbernón (2002) ainda ressalta que a falta de dedicação exclusiva atrapalha o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, assim como o fortalecimento da identidade docente, elementos essenciais no enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos.

Destacamos que essa realidade dialoga com os dados do Gráfico 4 que revelaram que parte dos docentes atua em mais de uma IES, demonstrando uma alta jornada de trabalho. De acordo com Libâneo (2013, p. 57): “o professor deve ser visto como um profissional do conhecimento, e sua atuação deve se basear em planejamento didático, mediação pedagógica e acompanhamento do desenvolvimento discente”. Essa

sobrecarga de atividades, associada à atuação em diversos espaços profissionais, compromete a qualidade do ensino, afetar o planejamento das aulas e distancia o professor das demandas pedagógicas específicas dos alunos, ao contrário do que o autor aponta.

Gráfico 7: Horas semanais de planejamento de aula



Fonte: dados da pesquisa (2024)

De acordo com os dados, a maioria dos professores dedica até 5 horas semanais (8 participantes), seguido de 6 docentes que planejam entre 5 a 8 horas e apenas 1 professor que dedica de 8 a 10 horas semanais. O tempo destinado ao planejamento pedagógico é essencial para garantir a qualidade do ensino, como aponta Tardif e Lessard (2005, p. 249): “[...] a falta de tempo para planejar reflete diretamente na qualidade das práticas pedagógicas e no envolvimento do docente com sua tarefa educativa”.

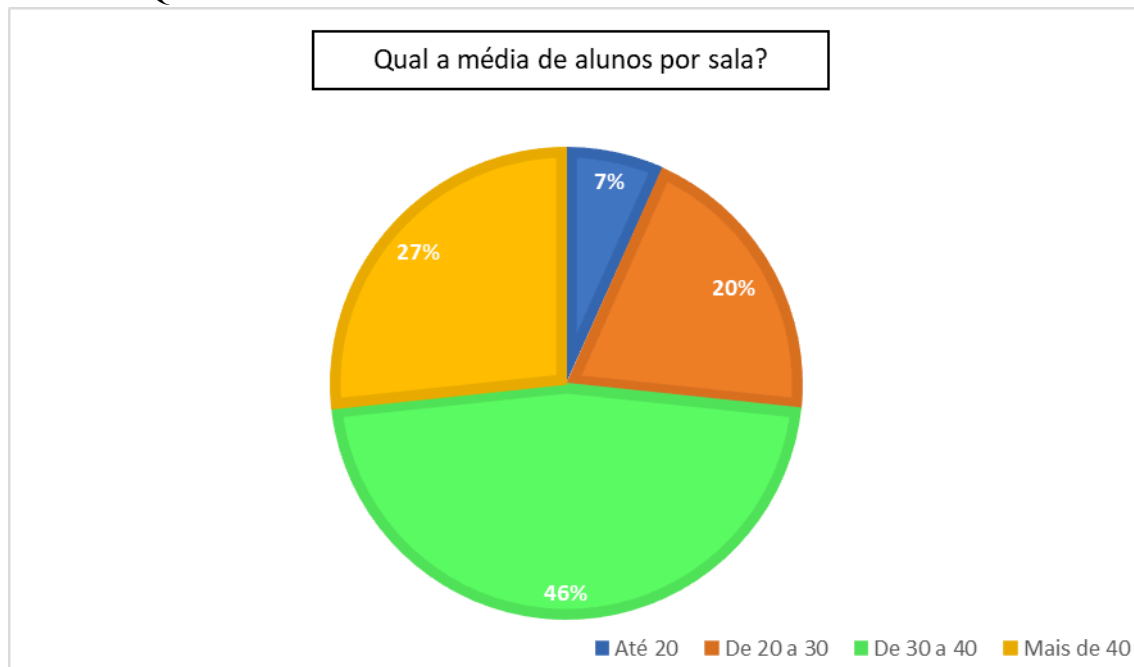
Para Behrens (2011, p. 442), “o planejamento é uma prática reflexiva que requer tempo e condições adequadas, sendo fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas significativas”. Mas se o tempo é essencial, a falta dele também é um problema, visto que decorre da sobrecarga de trabalho e do acúmulo de funções, comprometendo a efetivação de práticas inovadoras em sala de aula.

O tempo reduzido para o planejamento pode ser resultado da rotina fragmentada dos docentes do ensino superior privado, já que “o ensino praticado por professores

bacharéis sem formação pedagógica específica tende a reproduzir práticas tradicionais, muitas vezes descontextualizadas da realidade do aluno” (Silva, 2019a, p. 2193).

Os dados do Gráfico 7, evidenciam a necessidade de políticas institucionais que valorizem o tempo do professor para o planejamento, criando condições para o exercício pleno da docência universitária.

Gráfico 8: Quantidade média de alunos em sala de aula



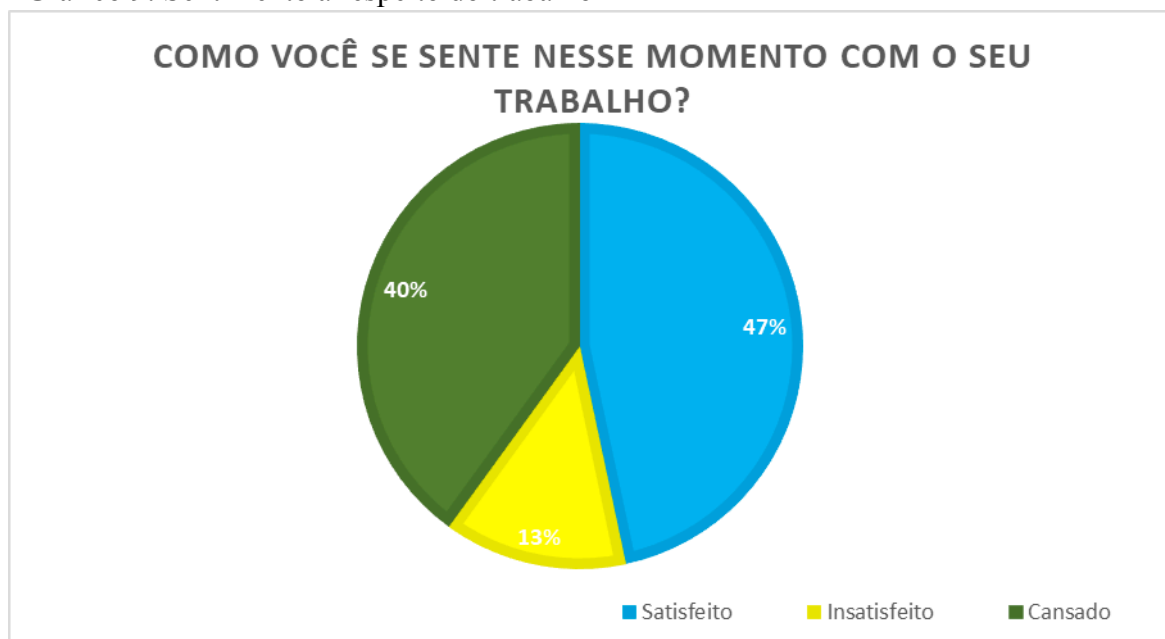
Fonte: dados da pesquisa (2024)

Esse gráfico mostra que a maioria dos docentes leciona em salas com média de 30 a 40 alunos, seguido por um número significativo de professores que atuam com turmas de mais de 40 alunos. Esse número de estudantes interfere diretamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais individualizadas. Conforme destaca Anastasiou (2005, p. 16), “a relação entre número de alunos e a qualidade do ensino é diretamente proporcional, uma vez que turmas superlotadas limitam a interação, o acompanhamento e a diversidade de estratégias pedagógicas”. Para a autora o excesso de alunos compromete a realização de um trabalho mais dialógico e colaborativo.

De acordo com Moretto et al. (2018, p. 42) “o ambiente educacional deve possibilitar um espaço de interação e construção coletiva de saberes, o que se torna desafiador diante de salas muito numerosas”. Essa situação para os cursos de Direito é grave, visto que, o debate e a argumentação são elementos fundamentais para o desenvolvimento das competências profissionais.

Portanto, os dados da nossa pesquisa confirmam a crítica já existente na literatura sobre as condições estruturais do ensino jurídico, que se depara com realidades adversas e desfavoráveis à construção do conhecimento crítico e reflexivo.

Gráfico 9: Sentimento a respeito do trabalho



Fonte: dados da pesquisa (2024)

Neste gráfico está registrado a diversidade de sentimentos dos docentes do curso de Direito em relação ao exercício da docência: sete professores afirmaram estar satisfeitos, seis relataram sentir-se cansados e dois disseram estar insatisfeitos. Os dados mostram a ambiguidade no contexto do bem-estar docente, revelando tanto aspectos positivos quanto sinais de alerta.

Quase a metade dos professores afirmam estarem cansados, indicando uma sobrecarga, que pode estar relacionada à alta carga horária, múltiplas funções e acúmulo de responsabilidades, como destacado nos gráficos anteriores. Segundo Jesus (2002, p. 31), “o mal-estar docente, muitas vezes, não deriva apenas de problemas salariais ou estruturais, mas também da ausência de condições subjetivas para o exercício pleno da docência, como apoio institucional, reconhecimento e autonomia”.

O número de professores satisfeitos também merece destaque, podendo estar relacionado ao reconhecimento profissional, à paixão pelo ensino e à realização pessoal, elementos frequentemente apontados como fontes de motivação. Para Hoffmann et al. (2019, p. 6), “a satisfação no trabalho docente está fortemente associada à construção de

vínculos significativos com os alunos, ao reconhecimento institucional e à possibilidade de desenvolvimento contínuo da prática pedagógica”.

A presença de docentes insatisfeitos, ainda que em menor número, é um sinal de alerta, pois pode comprometer a qualidade do ensino, afetar a relação com os estudantes e gerar impactos negativos na saúde mental dos profissionais, como aponta Urzedo (2022, p. 14), “a precarização das condições de trabalho e a ausência de políticas de valorização contribuem para o adoecimento docente e para o abandono gradual da profissão”. Dessa maneira, como o grau de satisfação também está relacionado à qualidade de ensino oferecido, é preciso que a instituição esteja atenta e disposta a investir em ações voltadas para bem-estar dos professores, incluindo formação continuada, valorização profissional, espaços de escuta e suporte emocional.

Quadro 6: Qual a sua formação (graduação, pós-graduação e área da pós-graduação?)

GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	ÁREA DA PÓS-GRADUAÇÃO
Direito e Pedagogia	Mestrado	Educação
Direito	Mestrado	Desenvolvimento Local
Psicologia	Doutorado	Especialista: (USP) Psicologia e a violência doméstica contra criança e adolescentes; (UCDB) Mestrado (Saúde e doença em professores universitários); (UCDB) Doutorado: Condições Ético-intersubjetivas para a Construção do Vínculo na Análise e nas Psicoterapias.
Direito	Pós-Doutorado	Direito Administrativo
Direito	Mestrado	Direito Empresarial
Direito	Especialização	Direito Empresarial, Direito Penal e Direito Processual Penal
Direito	Especialização	Processo Civil
Direito	Especialização	Tributário
Direito	Especialização	Processo Civil
Direito 10	Especialização	Direito do Trabalho é Processo do Trabalho; Direito Civil e Processo Civil
Direito	Mestrado	Direito Processual Civil
Direito e História	Mestrado	Direito
Direito	Especialização	Direito e Processo do Trabalho
Direito	Mestrado	Direito
Direito 15	Mestrado	Direito Processual Penal

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Este quadro refere-se diretamente à formação acadêmica dos docentes e revela que a maioria possui alta qualificação acadêmica, com predominância de títulos de mestrado e doutorado. Essa realidade indica a valorização da formação *stricto sensu* indo ao encontro da exigência de qualidade na educação superior e com os parâmetros de excelência estabelecidos pelas diretrizes curriculares nacionais.

De acordo com Saviani (2008), a formação do professor universitário deve contemplar o domínio do conteúdo e uma sólida preparação didático-pedagógica, pois “a docência requer formação científica, técnica e também humanística, para que o professor possa compreender sua função na totalidade do processo educativo” (Saviani, 2008, p. 122).

Diante disso, podemos inferir que a presença de docentes com titulação elevada contribui com práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas, alinhadas com as demandas contemporâneas do ensino jurídico. Mas também podemos dizer que o predomínio de títulos de pós-graduação não garante, por si só, a efetivação de uma prática docente transformadora. Conforme mostra Sguissardi (2006, p. 47), “[...] a qualificação docente deve ser entendida em sentido amplo, envolvendo não só o grau acadêmico, mas também o engajamento com a formação crítica dos estudantes”, ou seja, é necessário que a formação esteja articulada a um compromisso ético-político com a democratização do conhecimento e com a superação das desigualdades sociais.

Quadro 7: Qual motivo da escolha da sua profissão e o que te fez optar pela docência?

1. Docência para mim é sacerdócio
2. Amor
3. Creio que, a opção pela docência, foi motivada por uma combinação de fatores pessoais, interesses e valores (Vocação, influência de muitos professores, crescimento pessoal, benefícios financeiros, flexibilidade - não consigo me imaginar sem exercer a clínica psicológica e a docência, impactos social - possibilidade de contribuir com o desenvolvimento pessoal das pessoas com as quais tive contato.
4. Paixão pela docência
5. amor pela profissão
6. Sacerdócio
7. Necessidade de se manter atualizado, possibilidade de trocar com os alunos.
8. Possibilidade de está inserido no meio acadêmico.
9. Foi algo natural
10. Sempre me identifiquei com a área jurídica e optei pelo Direito. A docência veio na busca de contribuir um pouco na formação de terceiros, bem como aprender também junto aos alunos.
11. Pelo prazer de estudar e compartilhar conhecimento
12. Realização pessoal
13. paixão pela docência
14. Ensinar
15. Vontade de compartilhar o aprendizado.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Para responder a esta pergunta, os professores utilizaram termo como "amor", "paixão", "sacerdócio" e "realização pessoal", indicando que a escolha pela docência

está fortemente ancorada em dimensões afetivas e vocacionais. Essa compreensão afetiva da profissão está associada à categoria de satisfação do professor, pois demonstram que a docência transcende a mera atividade laboral e assume um papel de missão ou propósito de vida. Como destaca Alves (2011, p. 47), “o professor que encontra sentido no que faz experimenta uma forma de plenitude, ainda que o cenário não lhe seja favorável”. Essa conexão emocional com o trabalho contribui para a resiliência dos docentes diante das dificuldades da profissão.

De forma indireta, outros apontaram para os desafios do professor quando mencionaram a necessidade de atualização constante e a troca com os alunos, sinalizando a necessidade de estarem permanentemente em movimento, principalmente em relação a ausência de uma formação pedagógica; como mostra o professor que mencionou a conciliação entre docência e clínica psicológica também revela o esforço de equilibrar múltiplas atividades, algo comum entre bacharéis que ingressam no magistério superior sem formação inicial para o ensino.

De acordo com Frigotto (2010, p. 69), “o entusiasmo pela docência muitas vezes convive com a precarização das condições de trabalho e com a ausência de políticas públicas efetivas de valorização docente”. Por isso, é importante destacar que embora haja vocação e prazer pela docência, essas motivações não eliminam as dificuldades da profissão.

5.2 Os desafios, a formação continuada e as satisfações/insatisfações dos professores

As categorias de análise sevem para organizar e direcionar a análise dos dados, de uma pesquisa. As categorias de análise desempenham um papel crucial na validação dos resultados sendo fundamental que seja adotado critérios claros e bem fundamentados (Minayo, 2006). Nesse sentido, definimos as seguintes categorias de análise da nossa pesquisa: “desafios do professor”, “formação continuada” e “satisfação/insatisfação do professor”.

5.2.1 – Os desafios dos professores

A atuação do professor no ambiente escolar envolve uma série de desafios que impactam diretamente sua prática docente e sua satisfação profissional. No caso do professor bacharel, que muitas vezes ingressa na docência sem uma formação

pedagógica específica, esses desafios se tornam ainda mais evidentes. A formação continuada surge como um elemento essencial para sua adaptação e qualificação (Tirolí, 2022).

Quadro 8: Você tem alguma dificuldade na sua atuação docente em sala de aula? Se sim, quais?

1. Não
2. Não tenho
3. As Jornadas extensas de trabalho, acúmulo de tarefas como: pesquisa(publicação), projetos de extensão (orientação e supervisão), reuniões docentes. Ao final, a preparação de material didático, avaliação e aulas presenciais ou remotas são a parte mais leve do trabalho.
4. Não se aplica
5. déficit de alfabetização dos alunos, capacidade interpretativa e ineficácia das metodologias ativas
6. Não
7. não
8. Iniciar a aula dentro do horário, pois muitas vezes estou saindo de audiências.
9. Nenhuma
10. Especialmente quanto a remuneração. A docência pressupõe vocação para dar aula, mas depender tão somente da sala de aula como fonte de renda é definitivamente inviável.
11. Não
12. Não tenho
13. prejudicado
14. Sem Informações
15. Prejudicado

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Esse quadro apresenta as dificuldades enfrentadas pelos professores bacharéis em sala de aula. Observamos que uma parte significativa dos entrevistados afirmou não enfrentar dificuldades, podendo estar relacionado a uma percepção de domínio da prática docente ou à ausência de reflexão crítica sobre os desafios pedagógicos mais sutis do cotidiano escolar.

Aqueles que relataram dificuldades, se enquadram na categoria dos desafios do professor. Esses apontaram dificuldades em relação às condições de trabalho, à realidade discente e à conciliação entre docência e outras atividades profissionais.

Um dos pontos mais destacados foi a sobrecarga de trabalho com menção às jornadas extensas e ao acúmulo de tarefas como pesquisa, projetos de extensão, orientação de alunos e reuniões docentes. Por mais que essas atividades sejam essenciais ao ensino, acabam por tornar o tempo dedicado ao planejamento das aulas “a parte mais leve do trabalho”, como aponta um dos professores. Sobre isso, Pimenta (2002, p. 88) observa que “a intensificação do trabalho docente nas universidades tem

gerado desgaste físico e emocional, com impactos diretos na prática pedagógica”. Ou seja, essa sobrecarga compromete tanto a qualidade do ensino como o bem-estar docente, sendo reflexo de um modelo de ensino superior que exige múltiplas competências que nem sempre são acompanhadas de condições adequadas para seu exercício.

Outro desafio mencionado é o déficit de aprendizagem dos estudantes, especialmente em relação à interpretação de textos e à ineficácia de metodologias ativas em contextos em que os alunos não mostram as competências necessárias para o ensino superior. Por essa razão Gatti (2009, p. 57) afirma que “a formação continuada precisa estar articulada à realidade concreta do professor, oferecendo ferramentas que o ajudem a enfrentar os desafios reais da sala de aula”. Por meio da formação continuada o professor pode adquirir habilidades específicas para lidar com a heterogeneidades e as lacunas formativas.

Conciliar a docência e outras atividades, como o exercício do Direito, também é apontada como um obstáculo. Professores que atuam em audiências, por exemplo, relatam dificuldades para cumprir os horários das aulas, o que evidencia a tensão entre as demandas da prática profissional e o compromisso com o ensino.

Outra reclamação dos professores foi a remuneração insuficiente, o que contribui com a precarização da carreira especialmente quando esta se torna a única fonte de renda. A valorização financeira é um dos motivos da motivação e permanência dos professores no magistério, sendo também fator determinante para sua satisfação na profissão.

Ainda que parte dos docentes não tenha relatado dificuldades, percebemos que para muitos, os desafios da docência também estão relacionados ao salário, à sobrecarga de serviço e à falta de formação continuada em áreas pedagógicas.

5.2.2 – A formação continuada

Os desafios que o professor enfrenta vão desde a falta de recursos didáticos até a dificuldade de manter a motivação dos alunos. Para o professor bacharel, que não passou por uma formação inicial específica para o ensino, esses desafios são ainda mais intensos, pois ele precisa desenvolver habilidades pedagógicas ao longo de sua trajetória profissional (Tirolí, 2022).

Em relação à formação continuada, dá suporte ao professor bacharel, pois, é uma forma de aprimorar a sua prática pedagógica, que poder ser oferecida através de cursos, workshops e especializações onde o docente entra em contato com metodologias práticas e pode aprofundar os conhecimentos sobre didática. Além disso, a formação continuada permite que o professor compartilhe experiências e acompanhe as novas demandas educacionais, incluindo o uso de tecnologias no ensino e estratégias inovadoras (Tavares, 2023).

Quadro 9: Há apoio da coordenação, direção ou até mesmo dos outros professores com a sua prática docente?

1. Sim por meio de reuniões
2. Material de apoio
3. Acredito que as coordenadorias são constantemente influenciadas por questões sociais, políticas e econômicas, tanto na esfera pública quanto na privada. A carreira docente é sempre afetada pela forma como essas coordenadorias orientam o trabalho. Especialmente nos últimos 10 anos, percebo que a precarização dos trabalhadores da educação tem levado a um aumento significativo de problemas de saúde mental (doenças psicossomáticas e autoimunes) e dificuldades financeiras entre os docentes. Nesse sentido, há muito a ser feito para proteger e resguardar a integridade dos docentes diante de certas práticas do mercado.
4. Cursos de capacitação
5. não
6. Curso de metodologia ativa
7. troca de ideias para melhor abordagem sobre o tema. Além de feedbacks.
8. Não há. Eu mesmo preparo o material. Coordenação diz quais as regras.
9. Atualmente é a coordenação mais omissa que já trabalhei.
10. Apoio técnico, apoio entre os professores quando da necessidade de substituições, etc.
11. Sim, principalmente em relação a questões internas administrativas
12. Discussões, orientações, auxílios.
13. sempre tentamos falar a mesma língua e termos o mesmo diálogo de incentivo, motivação e busca de aprendizado.
14. Sem Informações k
15. Substituições, quando necessário; auxílio em providências administrativas (lançamento de notas, por exemplo).

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os docentes que relataram experiências de apoio institucional destacaram como formas de suporte as reuniões pedagógicas, discussões entre pares, cursos de capacitação, metodologias ativas e auxílio técnico-administrativo, como substituições e apoio em lançamentos de notas. Essas práticas contribuem para a constituição de um espaço coletivo de trabalho, o que favorece a construção de saberes e a melhoria das práticas pedagógicas por meio de colaboração, pois o “o fortalecimento da docência passa, necessariamente, pela criação de comunidades de prática que promovam o

compartilhamento de experiências e a reflexão coletiva sobre o ensinar” (Diniz e Pereira, 2005, p. 119).

Também houve um número significativo de docentes que relataram a ausência de apoio por parte da gestão ou atitudes omissas por parte da coordenação, sendo que em alguns casos o suporte fica limitado ao cumprimento de normas, sem envolvimento de fato com o processo pedagógico. Há ainda relatos mais críticos mostram a precarização da carreira docente e os impactos disso na saúde mental dos professores. A falta de apoio pode ser associada à reprodução de uma lógica mercadológica na educação superior. Tais situações evidenciam uma fragilidade institucional que compromete o desenvolvimento profissional e a permanência dos docentes no magistério e a qualidade da educação oferecida.

Segundo Placco e Souza (2011, p. 74), “a ausência de uma política institucional de acompanhamento pedagógico pode tornar o exercício docente um espaço de solidão e improvisação”. Esse apoio pontual em algumas situações e em outras não, evidencia a falta um projeto coletivo de valorização e acompanhamento docente que inclua o cuidado com a saúde mental, a escuta ativa e o reconhecimento do trabalho docente como central para a qualidade do ensino.

Portanto, o quadro 9 apresenta as percepções dos docentes quanto ao apoio recebido da coordenação, direção e colegas no exercício da prática docente, mostrando desde experiências positivas de cooperação e suporte até relatos de omissão institucional, precarização e ausência de respaldo.

5.2.3 – As satisfações/insatisfações dos professores

Sobre a Satisfação e Insatisfação do Professor Bacharel na docência está diretamente relacionada à sua adaptação ao ambiente escolar e ao reconhecimento do seu trabalho. Professores que se qualificam e se sentem valorizados tendem a demonstrar maior desempenho profissional. No entanto, a falta de suporte institucional, a baixa remuneração e a dificuldade de ascensão na carreira podem gerar insatisfação e afetar a saúde mental do professor (Rebolo, 2012; Urzedo, 2022).

Quadro 10: O que te faz feliz na vida em geral?

1. Compartilhar conhecimentos, me relacionar com pessoas, conhecer novos lugares.
2. Ajudar pessoas
3. Manter uma rotina equilibrada que me permita trabalhar no consultório e na docência, preservando

minha saúde mental e financeira. Além disso, quero estar em boa forma para aproveitar momentos com minha família, meus animais e meus livros. Atualmente, isso também inclui pedalar, nadar no mar e viajar.
4. Momentos com a família
5. minha família e trabalho
6. Servir e ajudar.
7. Equilíbrio entre as diversas atividade, tempo em família.
8. Andar de bike e está com meu filho.
9. Estar com a minha família
10. Minha família.
11. Trabalhar no que gosto e ver os frutos do meu trabalho
12. Realizações pessoais e profissionais. Família unida, viagens.
13. boas companhias e satisfação profissional.
14. Viagem
15. O bem-estar da minha família.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

As respostas mostram aspectos subjetivos ligados à satisfação pessoal, emocional e social dos docentes. É importante compreender como esses elementos impactam sua atuação profissional. De maneira geral, os professores apontam que a família, o trabalho e o equilíbrio entre vida pessoal e profissional são importantes para a felicidade.

Em relação aos desafios da docência podemos perceber a busca dos professores por uma rotina que não comprometa a saúde mental e permita experiências de bem-estar fora do ambiente acadêmico. Ao indicarem atividades como "viajar", "estar com os filhos", "andar de bicicleta" ou "ter tempo para si", os docentes implicitamente, mostram a tensão que existe entre o exercício da docência e o tempo pessoal; um desafio recorrente no magistério, pois a identidade docente é construída “na tensão entre a realização profissional e os limites impostos pelas condições de trabalho” (Diniz-Pereira, 2005, p. 47). As respostas dos professores mostram essa tensão: a felicidade fora da docência em contraponto à sobrecarga e ao esgotamento experimentado dentro dela.

Em relação à valorização das relações interpessoais e do “compartilhar conhecimentos” indica que o trabalho docente, para além do conteúdo técnico-científico, é marcado pela afetividade e pelo compromisso social. Isso pode ser convertido em mais uma dimensão de cobrança emocional e moral do professor, visto que a instituição de ensino costuma “transferir aos professores uma responsabilidade quase total pelos fracassos e sucessos dos alunos” (Dubet, 2007, p. 155), o que pode

gerar frustrações principalmente quando os resultados não correspondem às expectativas.

Os professores também relacionaram à felicidade com: “ajudar pessoas” ou “ver os frutos do trabalho”, apontando para uma fonte legítima de satisfação profissional, mas essa satisfação não exclui os desafios estruturais da profissão, como a baixa remuneração e a sobrecarga, como apontado nos quadros anteriores.

Quadro 11: O que te deixa mais feliz no seu trabalho docente?

1. O processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos meus alunos.
2. Ajudar as pessoas a atingirem seus objetivos
3. Poder participar da história e da construção da vida e carreira das pessoas é uma grande satisfação. Como docente há 30 anos, é extremamente gratificante ver os avanços e conquistas dos acadêmicos e ser reconhecido por esse trabalho e contribuição. Receber esse reconhecimento tanto dos alunos, quanto dos colegas docentes e da instituição, além de ser bem remunerado, traz imenso prazer e satisfação.
4. Alunos interessados
5. reconhecimento dos alunos
6. Ver resultado na aprendizagem.
7. Perceber o interesse dos alunos.
8. A interação com os alunos.
9. Ser melhor remunerado
10. A transmissão de ensino e o reconhecimento, pelos alunos, de sua evolução.
11. Os alunos demonstrarem que estão gostando da aula e da forma como leciono
12. Alunos bem sucedidos.
13. a sensação de dever cumprido - a aprovação do aluno em um concurso ou na prova de ordem.
14. Ensinar
15. A satisfação dos alunos com a aula dada.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A respeito do que mais proporciona felicidade no exercício da docência, percebemos a predominância em relação ao reconhecimento do trabalho docente e à percepção de resultados positivos no processo de aprendizagem dos alunos.

Os docentes mostram alegria quando observam o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, assim como quando há reconhecimento do seu trabalho na formação de futuros profissionais, seja pela instituição ou pelos próprios acadêmicos. Gatti (2009, p. 91) salienta que “a valorização do professor está ligada não apenas à remuneração, mas também ao reconhecimento social e institucional do seu papel formador”. Essa valorização fortalece a identidade docente e constitui um dos principais fatores de permanência na profissão.

A satisfação também é perceptível na relação interpessoal entre professores e alunos. A interação positiva, o interesse demonstrado em sala de aula e os retornos dos estudantes, de forma espontânea, foram apontados como fontes de motivação. Conforme destaca Rios (2006, p. 38), “o professor realiza-se como sujeito quando reconhece, nos olhos do aluno, o brilho da descoberta e da aprendizagem”. Essa reciprocidade reforça o sentimento de pertencimento e o compromisso com o processo educacional.

Também foi mencionada a sensação de dever cumprido, especialmente quando os alunos atingem metas como aprovação em concursos ou êxito em exames profissionais. É uma sensação de felicidade, pois, “a docência ganha sentido quando o professor se percebe agente de mudança na trajetória de seus alunos, partilhando com eles conquistas e superações” (Diniz-Pereira, 2010, p. 29). Tal realização reforça o sentido social da docência e confirma o valor da atuação pedagógica na transformação de vidas.

A remuneração também foi lembrada como componente de satisfação, evidenciando que a valorização econômica compõe o quadro de bem-estar docente. Embora não tenha sido a mais recorrente das respostas sua presença indica que a realização no trabalho também depende de condições materiais adequadas.

Dessa maneira, podemos afirmar que a felicidade na docência está diretamente associada a dimensões afetivas, relacionais e simbólicas, reforçando a importância do reconhecimento e da construção de vínculos significativos no espaço educacional.

Quadro 12: O que te deixa mais triste no seu trabalho docente?

1. Falta de responsabilidade e pouco hábito de leitura
2. Falta de reconhecimento
3. A rotina acadêmica é exigente, isso é sabido por todos. No entanto, o que mais desanima são os baixos salários e as agendas extenuantes, que incluem trabalho aos sábados, domingos e períodos fora da sala de aula.
4. Burocracias
5. salário e metodologias
6. Desinteresse dos alunos.
7. Pouco tempo para preparo das aulas.
8. Não conseguir chegar a tempo para aula e tem o desinteresse dos alunos que só querem a nota.
9. Não ser melhor remunerado
10. A discrepância entre a necessidade de se preparar para uma boa aula e a remuneração por essa mesma aula.
11. A desvalorização financeira dos professores
12. Alunos que não se dedicam e/ou não assimilam o necessário

13. o nível, cada vez pior, que o alunos saem da faculdade e a pouca dedicação dos alunos.
14. Salário
15. Quando acho que não que não fui claro o suficiente na exposição de um tema.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Diante das respostas apresentadas no quadro 12, pudemos verificar os principais focos de insatisfação e desafios enfrentados pelos docentes. Dentre as causas mais apontadas tivemos: desvalorização salarial, falta de reconhecimento, desinteresse dos alunos, sobrecarga de trabalho e falta de tempo para planejamento. Tais aspectos não apenas impactam o bem-estar emocional dos professores, mas também evidenciam a precarização estrutural da profissão docente no contexto brasileiro contemporâneo.

A remuneração inadequada aparece com frequência nas respostas, sendo mencionada direta ou indiretamente por ao menos cinco docentes. A crítica à injustiça entre o esforço empenhado e o retorno financeiro é um reflexo da lógica neoliberal que impera no sistema educacional, em que o conhecimento é cada vez mais tratado como mercadoria e o trabalho docente, como custo a ser reduzido (Oliveira, 2005). Esse contexto compromete a motivação dos professores, e também a saúde física e mental, como se observa nos apontamentos em relação a jornadas extenuantes e trabalho em finais de semana.

O desinteresse dos alunos que foi apontado em várias respostas, é uma das causas da frustração e sentimento de impotência em relação à ausência de compromisso discente com o processo formativo. De acordo com (Frigotto, 2008), essa realidade denuncia um esgotamento do modelo educacional tradicional, onde o professor ainda carrega sozinho a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem, sem que haja uma cultura institucional que valorize o protagonismo dos alunos.

A falta de tempo para preparar aulas e o excesso de burocracias são apontados e entendemos ser um desafio no cotidiano dos professores. As exigências administrativas e os múltiplos papéis que os docentes assumem como, ensino, avaliação, relatórios, atendimento e reuniões, além de outros empregos, geram uma sobrecarga que muitas vezes, impedem o exercício da docência com qualidade e criatividade.

Por fim, quando o professor admite que não consegue explicar bem um conteúdo, demonstra um mal-estar pedagógico mais profundo. Ao questionar sua própria eficiência, revela um sofrimento subjetivo que muitas vezes não é percebido nem pelas instituições nem pelas políticas públicas educacionais. Como observa Estrela (1992), a vivência de dificuldades na prática docente pode desencadear sentimentos de

frustração e abalo na identidade profissional. Essa sensação é intensificada quando não há um reconhecimento institucional do trabalho do professor, como também destaca Nóvoa (1992).

Portanto, para além de causas individuais, os sentimentos de tristeza estão fortemente ligados a condições objetivas de trabalho que demandam mudanças no modo como a docência é tratada. Trata-se de uma profissão que exige, mas raramente retribui com justiça e dignidade.

Quadro 13: Quais as estratégias de enfrentamento que utiliza para superar as dificuldades e alcançar o seu bem-estar em sala de aula?

1. São muitas. Mas inovar é determinante
2. Novas tecnologias
3. Nos últimos dez anos, minha estratégia tem sido ajustar minha agenda de compromissos da forma mais humana possível, equilibrando o número de horas dedicadas ao trabalho clínico e à docência, para que eu possa cumprir todas as atividades sem adoecer. Isso, certamente, me afeta inclusive na forma como me relaciono com meus colegas e alunos. Além disso, considero estratégias fora da sala de aula, como boa alimentação, vida sexual saudável, espiritualidade, prática esportiva e lazer, como fatores que influenciam minha percepção e manejo na vida docente. Ter um planejamento para o futuro, especialmente em relação à aposentadoria, fortalece meus objetivos e mantém meu entusiasmo e energia na prática docente.
4. Me preparar para passar o melhor conteúdo para os alunos
5. terapia
6. Desengessar o ambiente da sala de aula, facilitar a aprendizagem com diversos métodos.
7. melhorar organização de tempo.
8. Motivar a turma para terem o espírito crítico e entenderem sobre a importância de fazerem uma boa faculdade e conseguirem êxito na prova do Exame da OAB.
9. Procuro não entrar em conflito com os alunos.
10. Focar na felicidade dos alunos e vê-los satisfeitos aprendendo.
11. Apenas focar em desempenhar um bom trabalho e conseguir transmitir o máximo de conhecimento aos alunos
12. Dedicação, atenção especial e compreensão da dificuldade do aluno
13. sempre tento motivar os alunos para demonstrar suas responsabilidades e as vantagens de se dedicarem aos estudos.
14. Sem informações
15. Conversar com os alunos e entender onde posso melhorar.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O Quadro 13 apresenta as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores para superar as dificuldades e alcançar o seu bem-estar em sala de aula. As respostas indicam que, embora os professores enfrentem desafios significativos, suas estratégias são focadas no equilíbrio pessoal, na adaptação pedagógica e na busca pela melhoria contínua.

Em relação aos desafios do professor, as respostas apontam que os professores enfrentam desafios consideráveis, principalmente relacionados à inovação e adaptação

do ensino. A resposta "São muitas. Mas inovar é determinante" destaca a dificuldade de se manter atualizado e criar novas abordagens pedagógicas. A inovação no ensino é, segundo Tiroli (2022), uma resposta necessária para lidar com um ambiente educacional dinâmico, exigindo que os professores desenvolvam novas competências ao longo da carreira.

Outro desafio apontado é a "dificuldade de manter a motivação dos alunos", uma preocupação crescente na prática docente, principalmente diante da falta de envolvimento de muitos estudantes com o processo de aprendizagem. A utilização de métodos variados e a flexibilidade pedagógica são frequentemente vistas como respostas para este desafio, ajudando a diversificar a abordagem e, assim, aumentar a motivação dos alunos, como explicado por Tavares (2023).

Sobre a formação continuada, é tida como uma necessidade constante nas respostas dos professores, sendo vista como um meio de atualização e melhoria da prática pedagógica. As "Novas tecnologias" surgem como uma forma de adaptação e qualificação dos professores. Tavares (2023) destaca que a formação continuada, que inclui o uso de tecnologias no ensino, é crucial para que os docentes possam atender às novas demandas educacionais e metodológicas. Assim, a formação em novas tecnologias se apresenta como uma resposta à necessidade de adaptação a um ensino mais interativo e diversificado.

"Nos últimos dez anos, minha estratégia tem sido ajustar minha agenda de compromissos da forma mais humana possível..." Essa resposta mostra que o professor além de buscar a formação continuada no aspecto pedagógico, também tem se preocupado em encontrar equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, refletindo sobre o impacto da sobrecarga de trabalho na sua saúde física e mental. Sobre isso, Tiroli (2022) observa que a busca por capacitação, aliada à gestão do tempo, é uma forma de garantir que o professor não apenas melhore suas habilidades pedagógicas, mas também preserve seu bem-estar.

Em relação a Satisfação/Insatisfação do Professor, percebemos que a satisfação está intimamente relacionada ao equilíbrio que ele consegue estabelecer entre sua vida profissional e pessoal, bem como ao reconhecimento do seu trabalho e à motivação dos alunos. De acordo com Rebolo (2012), a agenda equilibrada tem impacto positivo sobre a satisfação e saúde mental do docente. A adaptação das condições de trabalho, nesse caso, é vista como uma estratégia para evitar o esgotamento físico e emocional.

Também percebemos diante da resposta: “Focar na felicidade dos alunos e vê-los satisfeitos aprendendo”, que a satisfação do professor está vinculada ao sucesso dos alunos. Urzedo (2022) destaca que professores que percebem seus alunos como motivados e satisfeitos tendem a ter um maior desempenho e satisfação em sua própria prática.

Os professores também mencionaram que o diálogo constante com os alunos, é uma estratégia que contribui para a satisfação do professor, pois é dessa maneira que ouvem o feedback dos alunos e se dispõem a melhorar a prática pedagógica, pois como sugere Urzedo (2022), o relacionamento saudável com os alunos pode melhorar a percepção de valorização e satisfação do professor.

Neste capítulo apresentamos a análise dos desafios enfrentados pelos professores, com destaque para a necessidade de inovação pedagógica e adaptação às novas tecnologias, vistas como estratégias essenciais de formação continuada. As respostas também mostraram uma forte ligação entre a satisfação do professor e a busca por equilíbrio entre vida pessoal e profissional, bem como o reconhecimento do trabalho, seja por meio de feedback dos alunos ou pela implementação de estratégias que promovem o bem-estar no ambiente de ensino.

Essas estratégias de enfrentamento, apontadas pelos professores, estão alinhadas com as discussões da literatura sobre a prática docente, que destaca a importância da formação continuada, da adaptação às demandas do ensino e do equilíbrio emocional para o bem-estar do docente (Tiroli, 2022; Tavares, 2023; Rebolo, 2012; Urzedo, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, com aplicação de um questionário semiestruturado (com perguntas abertas e fechadas) a professores do curso de Direito de uma instituição privada, tendo como objetivo geral “analisar o trabalho e os desafios enfrentados pelos professores bacharéis dos cursos jurídicos das faculdades particulares de Campo Grande/MS e o seu grau de (in)satisfação com o trabalho docente”.

O primeiro objetivo específico, que buscou verificar o processo histórico de seleção dos professores dos cursos jurídicos no Brasil, revelou que, desde a criação dos cursos jurídicos em 1827, a seleção de docentes priorizou a expertise jurídica, com pouca ou nenhuma exigência de formação pedagógica, conforme apontado por Beviláqua (1927) e Wolkmer (2001, 2005). Essa tendência persiste, como evidenciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que, em seu artigo 52, enfatiza a titulação acadêmica (mestrado ou doutorado) sem exigir preparo didático, conforme discutido no capítulo 2.

O segundo objetivo específico, descrever o perfil profissional dos professores bacharéis em Direito, mostrou que a maioria dos participantes da pesquisa possui formação complementar (especialização, mestrado ou doutorado) e exerce outras atividades profissionais além da docência, como advocacia ou cargos jurídicos. Esse perfil, detalhado no capítulo 5, reflete a dupla jornada de trabalho, que, embora enriqueça a prática docente com experiências práticas, também gera sobrecarga e desafios na conciliação de papéis, corroborando estudos como os de Nunes (2021) e Ferreira (2022).

O terceiro objetivo específico, identificar os fatores que afetam o trabalho dos professores bacharéis, os desafios que enfrentam e o grau de (in)satisfação com a docência, indicou que os principais desafios incluem a falta de experiência pedagógica, a ausência de apoio institucional e baixos salários. Esses fatores contribuem para a insatisfação, com 6 dos 15 professores pesquisados relatando cansaço e 2 expressando insatisfação direta, conforme os quadros 8, 11 e 12. Contudo, a interação com alunos e o sentimento de realização profissional foram destacados como fontes de satisfação, alinhando-se aos estudos de Rebolo (2010, 2012, 2014, 2022) e Jesus (2002).

O quarto objetivo específico, investigar os apoios técnicos e/ou formações continuadas recebidas pelos professores bacharéis e os impactos dessa formação em seu trabalho, revelou que a maioria dos professores não recebe formação continuada adequada, com apenas alguns relatando apoio esporádico da coordenação, como indicado no quadro 9. A ausência de programas estruturados de capacitação pedagógica limita o desenvolvimento de práticas inovadoras, como discutido no capítulo 3, corroborando as análises de Tirolí (2022) e Manzan (2022).

Constatamos que esses profissionais enfrentam dificuldades significativas na transição da prática jurídica para a docência, como a falta de formação pedagógica e a sobrecarga de trabalho, que impactam negativamente seu bem-estar. No entanto, a satisfação está presente quando percebem o impacto de seu ensino na formação dos alunos, especialmente em momentos de interação significativa em sala de aula. Esses achados reforçam a necessidade de políticas institucionais que promovam suporte e formação continuada, como discutido no capítulo 5.

Em geral, as respostas dos professores às perguntas fechadas do questionário permitiram traçar um perfil do grupo de 15 professores que participaram da pesquisa. Esses professores tem idade que variam entre 30 e 60 anos. A maioria possui mais de 10 anos de experiência em sala de aula (60%, Gráfico 2), o que demonstra experiências e saberes acumulados, o que não isenta da necessidade de formação continuada para enfrentar mudanças sociais e tecnológicas (Tardif, 2002; Libâneo, 2013). Embora a maioria dos nossos respondentes trabalhe em apenas uma IES (73%, Gráfico 4), os demais atuam em múltiplas instituições, indicando uma precarização (Saviani, 2008). A jornada de trabalho varia, mas 80% possuem cargas horárias extensas (Gráfico 5), exercendo à docência concomitante com outras atividades, como advocacia (Gráfico 6), impactando o tempo de planejamento, que é limitado a até 5 horas semanais para a maioria (Gráfico 7) (Tardif; Lessard, 2005; Behrens, 2011). Em média os professores possuem turmas entre 30 e 40 alunos (Gráfico 8), o que dificultando as práticas individualizadas (Anastasiou, 2005). Em termos de satisfação, 47% dos professores estão satisfeitos, 40% relatam cansaço, e 13% estão insatisfeitos (Gráfico 9), evidenciando ambivalências no bem-estar docente (Jesus, 2002; Hoffmann et al., 2019).

Os dados também revelaram que, embora a maioria dos professores possua formação acadêmica sólida na área jurídica, muitos relatam ausência de preparo pedagógico específico para o exercício da docência, o que corrobora a crítica recorrente sobre a dissociação entre conhecimento técnico e formação para o ensino.

A análise das respostas dos professores às perguntas abertas do questionário permitiu uma compreensão mais aprofundada das condições, percepções e práticas dos docentes do curso de Direito participantes desta pesquisa, revelando importantes aspectos sobre a realidade da docência no ensino jurídico. As questões abertas do questionário foram analisadas de acordo com as categorias: “desafios do professor”, “formação continuada” e “satisfação/insatisfação do professor”.

De forma geral, os professores enfrentam vários desafios estruturais e pedagógicos, considerados como os principais fatores que impactam negativamente seu bem-estar e desempenho em sala de aula, entre eles:

- a falta de interesse dos alunos;
- a escassez de tempo para planejamento;
- a baixa valorização profissional;
- baixos salários;

Tais dificuldades foram reforçadas por depoimentos que evidenciam a sobrecarga de trabalho e a sensação de desarticulação entre o esforço docente e o reconhecimento institucional.

Ao mesmo tempo, as respostas mostram forte engajamento por parte dos professores na busca por estratégias de enfrentamento, como:

1. utilização de metodologias ativas;
2. aprimoramento constante da prática pedagógica;
3. cuidado com a saúde mental e emocional.

Essas foram as formas que os professores encontraram para manter o equilíbrio e a motivação no exercício docente.

Destaca-se também a valorização das relações interpessoais com os alunos e da autonomia na organização das aulas como fatores de resiliência no cotidiano profissional.

A análise crítica das categorias, “desafios do professor” e “satisfação/insatisfação do professor”, revelou que as tensões vivenciadas no ambiente educacional não estão relacionadas apenas às questões salariais, mas envolvem aspectos mais relacionados às relações interpessoais.

Em síntese, nossa pesquisa indicou que a docência é marcada por afetos, compromissos éticos e também sofrimentos. Os dados revelaram que, embora os

professores ainda encontrem sentido e alegria em seu trabalho docente, o fazem à custa de sacrifícios pessoais com ausência de condições estruturais adequadas.

Podemos dizer que é uma prática atravessada por ambivalências, em que a paixão pelo ensino convive com a desvalorização institucional e social, exigindo uma reflexão crítica sobre as políticas de valorização docente e o redesenho das práticas formativas e organizacionais no campo da educação.

Dessa forma, concluímos que os objetivos da pesquisa foram alcançados, uma vez que foi possível compreender os principais entraves e estratégias no exercício da docência jurídica. Os resultados evidenciam a necessidade urgente de políticas institucionais voltadas à formação pedagógica continuada dos docentes do ensino superior, especialmente em cursos com forte tradição técnico-profissional como o de Direito.

No entanto, para mim, essa pesquisa contribuiu para algumas mudanças de posicionamento como: os professores participantes da pesquisa disseram por vezes que são professores por sacerdócio, dom, amor, vocação, eu também acreditava nisso, pois são ideias disseminados no mundo dos professores juristas. Essas ideias remetam a uma visão histórica do magistério, possivelmente influenciada por tradições religiosas como a jesuítica, Nóvoa (1992) enfatiza a necessidade de uma formação docente que vá além do ideal romântico, integrando saberes pedagógicos e reflexivos. Dessa maneira, tanto nas aulas do mestrado, quanto o referencial teórico aqui utilizado, mostram que para ser professor é uma profissão que exige formação, é preciso estudar e pesquisar constantemente. Dessa maneira, termino essa reflexão com a seguinte frase de minha autoria: “Não é porque precisa que pode ser professor... para ser professor é necessário formação, o que não tem nada a ver com vocação, dom ou sacerdócio!”

REFERÊNCIAS

ACANJO, Ana Carolina Buffulin Gomes. **A (DESIN)FORMAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO À PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA**. 110 f. (Mestrado em Direito Político e Econômico Instituição de Ensino) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, Moema Lima Pereira Masters. **A DOCÊNCIA NO CURSO DE DIREITO: QUESTÕES PEDAGÓGICAS E O OLHAR DE ESTUDANTES SOBRE O BOM PROFESSOR**. 79 f. (Mestrado Profissional em Profissional Em Educação) - Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2023.

AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. O docente jurídico e os desafios da formação profissional do bacharel em Direito. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Conselho Federal. Comissão Nacional de Ensino Jurídico. **A docência jurídica no contexto do ensino superior na contemporaneidade**. Brasília: OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2009. p. 161.

ALMEIDA JÚNIOR, João Mendes de. O ensino jurídico. **Revista de Direito Público**. São Paulo, Rev. Tribunais, a. V. n. 20. p. 129-53, abr/jun. 1951. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9534/1/Daniela%20Emmerich%20de%20Souza%20Mossini.pdf>. Acesso em: 23 set de 2024.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 9-22, 2005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1424>. Acesso em: 11 ago. 2024.

ANDRADE, Lucas Veras de. Mal-estar e atividade docente: um estudo com professoras de educação infantil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.65-82, jan./abr.2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8726/6231>. Acesso em: 14 de mar. de 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. SP: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced>. Acesso em: mar. de 2024.

ANGELO, Jordi Othon; FORTE, Joannes Paulus Silva. Regulação da formação de professores para o ensino do Direito no Brasil: análise a partir de dois casos. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 17, n. 3, e2145, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/revdireitogv/article/view/85233/80544>. Acesso em: 09 set. 2024.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS. **Proclamação da República**. Goiás, 2023. Disponível em: <https://portal.al.go.br/noticias/139260/proclamacao-da-republica>. Acesso em 22 mai. 2024.

AZEVEDO, Luiz Carlos de. História do direito, ciência e disciplina. (1997). **Revista Da Faculdade De Direito**, Universidade De São Paulo, 92, 31-49. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67354>. Acesso: 22 set. 2024.

BARBOSA, Rui. Não é a terra que constitui a riqueza das nações, e ninguém se convence de que a educação não tem preço. In: **Obras completas**, vol. X, tomo I, p. 121, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950 (edição fac-símile de escritos de 1883). Disponível na Fundação Casa de Rui Barbosa.

BARRETO, ELBA SIQUEIRA DE SÁ. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/H7dM3LbqDq4cwFZQ5vyLbdj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 dez 2024.

BARRETO, Maribel Oliveira; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 463-473, out./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/WfZWWhZ79pGwdjYCLZFFWhYQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2024.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana Maria Iorio. Formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**. v. 54, n.40, p.42-74, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v54n40/0102-7735-eq-54-40-0042.pdf>. Acesso em : 23 nov. 2024.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez., 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/claudiab,+Art.+7+-+441-453.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

BEHRENS Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEVILÁQUA, Clóvis. **História da Faculdade de Direito do Recife**. Recife: Imprensa Universitária, 1927.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação:** fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BOLZAN, Doris. Pires. Vargas.; ISAIA, Silvia. Maria de Aguiar. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a02.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). **Resolução n. 20, de 26 de dezembro de 1977**. Fixa normas para a indicação do corpo docente das Instituições de Ensino Superior. Brasília: CFE, 1977. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/010602proj.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 abril 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915**. Reorganiza o Ensino Secundário e Superior na República. Brasília, DF, 1915. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,com%20as%20disposi%C3%A7%C3%B5es%20deste%20decreto>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2022**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em 22 mai. 2024.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Brasília, DF, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério Da Educação (MEC). Conselho Nacional De Educação. Critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior, **parecer Nº: CES 1.070/99**. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1070_99.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Avaliação 2017**. Brasília, DF: Capes, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/exercicio-2017-pdf>. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Documento orientador de APCN: Área 26 – Direito**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/Direito_Documento_Orientador_APCN_2023.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diretoria de Avaliação. **Relatório da avaliação quadrienal 2017: educação. Avaliação quadrienal 2013-2016**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20122017-educacao-relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017-final-pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Resolução CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2649>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. Ministério Sa Educação. e-MEC: **Sistema de Regulação do Ensino Superior**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mai. 2025

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo a uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3. ed. Argentina: La Pensée Sauvage, Éditions, 1998.

CHIAPETA, Ana Paula Pessoa Brandão. **O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de Direito sobre o constituir-se professor**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24427>. Acesso em: 19 de outubro de 2024.

CHILTON, Adam. **How to spend your time in law school if you want to be a law professor. Summary, Judgment**, [s.l.], 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.summarycommajudgment.com/posts/how-to-spend-your-time-in-law-school-if-you-want-to-be-a-law-professor/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

COLAÇO, Thais Luiza. Ensino do direito e capacitação docente. In: COLAÇO, Thais Luiza (Org.). **Aprendendo a ensinar direito o Direito**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 331p.

CORRÊA, José Theodoro. **Ensino Jurídico**: Reflexões Didático-Pedagógicas. Ano X II nº 22, jul./dez. 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Lmonteiro/Downloads/717-Texto%20do%20artigo-2845-1-10-20130326.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

CORTELA, Beatriz Sanz Casanova. O processo de construção da identidade docente: algumas contribuições de avaliações de alunos de pós-graduação em Educação para Ciência. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – **XI ENPEC** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: <https://abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1300-1.pdf>. Acesso em: 10 out.2024.

CORTESÃO, Lucília. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 37, n. 3, 2012.

COSTA, Bárbara Silva; ROCHA, Leonel Severo. Da Tecnicização do saber jurídico ao desafio de uma educação transdisciplinar. In: coordenadores: Horácio Wanderlei Rodrigues (Org.). **Direito, educação, ensino, e metodologia jurídicos**. 1ed. Florianópolis: CONPEDI, 2014, v. 23, p. 180-200.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9J9NMWBdXffJfkhsRqfycLJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 jun. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42. Ed. São Paulo: Libertad, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. et al. As políticas públicas e docência na universidade. In: CUNHA, M. I. (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-91.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n26/v09n26a06.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

DAMIÃO, Regina Toledo. Ensinar direito o Direito, in OAB - **Ensino Jurídico**: O futuro da universidade e os cursos de direito - novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006. Disponível em: <https://cebusal.es/publicacion/oab-ensino-juridico-o-futuro-da-universidade-e-os->

[cursos-de-direito-novos-caminhos-para-a-formacao-profissional/?lang=pt-br](#). Acesso: 16 set.2024

DANTAS, San Tiago, **1911-1964 Palavras de um professor/ San Tiago Dantas**. - 2. ed. -Rio de Janeiro: Forense, 2001. Disponível em: https://www.santiagodantas.com.br/wp-content/uploads/palavras_de_um_professor-ocr.pdf. Acesso em: 04 nov. 2024.

DANTAS, San Tiago. Renovação do Direito. In: Universidade de Brasília. **Encontros da UnB**. Ensino Jurídico. Brasília: UnB, 1978 -1979, p. 37-54.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade** 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais ia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2011.

DEWEY, John. **Educação e democracia**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de professores** – pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Leitura do capítulo “Debates e pesquisa no Brasil sobre formação docente” p.15-52.).

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A formação de professores como prática discursiva**. 7. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Da formação à profissão docente: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352740077_FORMACAO_DE_PROFESSORES_ES_TRABALHO_E_SABERES_DOCENTES. Acesso em: 26 abr.2024.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2024.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**. São Paulo: Cortez, 2007.

EMILIANO, Alisson Lima; SELSKI, Augusto Rangel; MORAES, João Carlos Pereira de; PEREIRA, Ana Lúcia. Compreensões sobre currículo: uma análise a partir das percepções de licenciandos concluintes do curso de matemática da UEPG. **Revista**

Valore, Volta Redonda, 6 (Edição Especial): 113-124, 2021. Disponível: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/794>. Acesso: 03 jun. 2024.

ESTEVE, J. M. **O mal estar docente: a-sala-de-aula e a saúde dos professores** tradução Durley de Carvalho Cavicchia – Bauru, SP, EDUSC, 1999.

ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e compreender a escola: uma introdução à sociologia da educação**. Porto: Porto Editora, 1992.

FALCÃO, Joaquim. **Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho**. Recife: Massangana, 1984, p. 15-16. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:rede.virtual.bibliotecas:livro:1984;000073763>. Acesso em: 17 out. 2024.

FERREIRA, Daiene Lisboa. **A EXPERIÊNCIA DOCENTE DE PROFESSORES GRADUADOS EM DIREITO NO ENSINO SUPERIOR JURÍDICO: UMA INVESTIGAÇÃO FENOMENOLÓGICA**. 116 f. (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2022.

FERREIRA, Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, ago. 2002.

FERREIRA, Vitor Hugo do Amaral. A transformação do Ensino Jurídico no Brasil: os caminhos percorridos do Império à contemporaneidade. **Revista Âmbito Jurídico** (online). São Paulo, 2024. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/a-transformacao-do-ensino-juridico-no-brasil-os-caminhos-percorridos-do-imperio-a-contemporaneidade>. Acesso em: 18 set. 2024.

FIGUEIREDO, Maiara Caliman Campos; GOMES, Janaína dos Santos. A origem dos cursos jurídicos no Brasil. **Revista Âmbito Jurídico**. (online). São Paulo. 2012. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/a-origem-dos-cursos-juridicos-no-brasil/?nowprocket=1/>. Acesso em: 06 set. de. 2024.

FLORENCIO FILHO, Marco Aurélio Pinto.; DENARDI, Eveline Gonçalves. A qualidade do ensino jurídico no Brasil: algumas transformações necessárias. **Revista do Direito**, n. 56, p. 106-118, 3 set. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/12289>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FONSECA, Maria Guadalupe Piragibe da. **Iniciação à pesquisa no direito: pelos caminhos do conhecimento e da invenção**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FONSECA, Tania Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. Disponível em: https://vocabpol.cristinaribas.org/wp-content/uploads/2016/08/Pesquisar-na-Diferenca_Um-abeceda%CC%81rio.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

FRAGALE FILHO, Roberto. Ensino jurídico: As transformações de um processo formativo capturado pela corporação advocatícia. GT Ocupações e Profissões. **XIV Congresso Brasileiro de Sociologia**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://portal.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_vie&gid=221&Itemid=170. Disponível em: 03 mai. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Estudos RBEP**, Brasília, v. 97, a. 247, p. 534-551. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jul.2024.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: alternativas teóricas e práticas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação docente: dilemas e desafios. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Docência e profissionalização**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 63-76.

FURTADO, Elisângela Rodrigues. **O bem-estar do professor de educação física escolar da rede pública municipal de ensino de Campo Grande, MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2014. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15324-elisangela-rodrigues.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da profissionalidade docente: visões e perspectivas contemporâneas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 85-102, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1329>. Acesso em: 19 abr. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores: condições atuais e perspectivas**. Brasília: Editora Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de mar. de 2024.

GAUER, Ruth Maria Chittó. **A construção do Estado-nação no Brasil: A contribuição dos egressos de Coimbra**. Curitiba: Juruá: 2001.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GEBRAN, Rafael Afonso; OLIVEIRA, Paulo Zenaide. O Profissional docente do Direito: Refletindo sobre sua prática pedagógica. **Holos**, 2028. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4206>. Acesso em: 22 jul. 2024.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. — 3. ed. —São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-9, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de mai. de 2024.

GOERGEN, Paulo. **O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais**. *Ecos*, São Paulo, n. 28, p. 149-169, mai/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/2999>. Acesso em: 9 dez. 2024.

GUIMARÃES, Vânia Silva. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In.: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade**. Campinas: Papirus, 2006.

HOFFMANN, Clarissa. et al. Prazer e sofrimento no trabalho docente: Brasil e Portugal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187263, p. 1-20 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QBCfyrGH8bZbLYj9fFqr3zH/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2024.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2023/06/censo-2022-indica-que-o-brasil-totaliza-203-milhoes-de-habitantes>

IMBERNÓN, Francisco. **Formação de professores e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

JESUS, Sônia Nogueira. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. **Educação**, XXV (48), p. 25-43, 2002. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_41_36. Acesso em: 30 de jun. 2024.

JONES, Emma. The key differences between legal study and legal practice. **The Open University Law School**, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://law-school.open.ac.uk/news/key-differences-between-legal-study-and-legal-practice>. Acesso em: 10 mai. 2025.

JÚNIOR, Antonio Jorge Pereira; GONDIM Diana Moreira; PADILHA, Lara Castro; GOMES, Marília Studart Mendonça. Competências e habilidades do ensino jurídico: um resgate das aptidões do Bacharelem direito do século XIX. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v.6, n.12, p.95866-95872. Dec. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/21238/16937>. Acesso em: 03 out. 2024.

KIAN, Fatima Aparecida. **Interdisciplinareidade no Direito e na Educação**. São Paulo: Jusbrasil, 2015. Disponível em: <https://fatimakian.jusbrasil.com.br/artigos/316025681/interdisciplinaridade-no-direitoe-na-educacao>. Acesso em: 30 abr. 2024.

LAPO, Flavinês Rebolo. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho**. 2005. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2005. Biblioteca Depositária: FEUSP.

LEMAITRE, Maria José. La calidad colonizada: universidad y globalizacion. **CONFERENCIA DICTADA EN EL SEMINARIO**. The End of Quality, organizado por la Universidad de Central England, Birmingham, U.K. en mayo de 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2024.

LIMA, Anaías Alvides de. **Tecnólogos e bacharéis docentes: uma análise da perspectiva dos alunos do ensino superior Curso de Licenciatura em Complementação Pedagógica em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Amapá – IFAP/Campus Avançado Oiapoque-AP**. 2021. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Oiapoque, 2021.

LIMA, Maria Vandia Guedes. As contribuições da didática do ensino superior na formação do professor. **Revista PLUS FRJ**, v. 1, n. 1, p. 66-69, ago. 2016. Disponível em: <https://frjaltosanto.edu.br/site/wp-content/uploads/2016/07/09-Artigo-AS-CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES-DA-DID%C3%81TICA-DO-ENSINO->

SUPERIOR-NA-FORMA%C3%87%C3%83O-DO-PROFESSOR.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com Antônio Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/?format=pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

LOPES., Alice Casimiro; MACEDO. Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez., 2011. Apoio: Faperj.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANZAN, Fabiana Padua de Urzedo. **Docência Universitária: a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito**, 186 f. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2022.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Gilson Santos. **Metodologia Científica: Teoria e Prática**. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 842-861, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v20n65/1981-416X-rde-20-65-842.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

MASSETO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência**, Ensino e Pesquisa em Administração – ISSN 1984-5294 – Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, julho/2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4288032/mod_resource/content/1/FORMACAO_PEDAGOGICA_DOCENTES_DO_ENSINO_SUPERIOR_MASETTO.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.

MELLO, Luiz Adolfo de. **A Teoria da Transposição Didática de Chevallard, Izquierdo e de Mello (CHIM)**. Portal UFS, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12216/2/TTDChevallardIzquierdoDeMello.pdf>. Acesso em: 19 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006.

MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos, Pacheco, M. A. L., Neta, M. de L. da S., & Junior, A. G. M. (2022). A docência universitária: Os professores que atuam nos cursos

de licenciatura e bacharelado. **Educação Por Escrito**, 13(1), e37536. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2022.1.37536>. Acesso em: 01 jun. 2024.

MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos; Pacheco, Mayara Alves Loiola; JUNIOR, Antonio Germano Magalhães; NETA, Maria de Lourdes da Silva. A docência universitária e os professores bacharéis: o estado da questão. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3647/3165>. Acesso em: 28 set. 2024.

MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORETTO, Amilton José; MATOS, Franco de; MACAMBIRA, Júnior; CACCIAMALI, Maria Cristina. **As transformações no mundo do trabalho e o Sistema Público de Emprego como instrumento de inclusão social**. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho, 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-64, jul./dez. 2014.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. 2010. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Disponível em: https://www5.pucsp.br/gepi/downloads/RESUMO_DISSERTACOES_GEPI/2010_TES E_DANIELA_MOSSINI.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

MUSEU DA FACULDADE DE DIREITO. **A faculdade de direito do largo de São Francisco: Três fases da sua história**. Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://direito.usp.br/historia>. Acesso em: 03 jul. 2024.

NISKIER, Arnaldo. **LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional**: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. **Revista Investigar em Educação**, II Série, n. 3, p.13-21, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Wannessa Aquino Reis. **Saberes e práticas docentes como construção da Identidade de professores do Curso de Direito da UNIMONTES**. 143 f. (Mestrado em EDUCAÇÃO) - Universidade Estadual De Montes Claros, Montes Claros, 2021.

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. Institucional. **Brasil tem 1 advogado a cada 164 habitantes; CFOAB se preocupa com qualidade dos cursos jurídicos**. Brasília, DF: OAB, 2024b. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/59992/brasil-tem-1-advogado-a-cada-164-habitantes-cfoab-se-preocupa-com-qualidade-dos-cursos-juridicos?argumentoPesquisa=1++em+cada>. Acesso em: 23 mai. 2024.

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. Institucional. **Quadro da Advocacia**. Brasília, DF: OAB, 2024a. Disponível em: <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados>. Acesso em 22 mai. 2024.

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. Institucional. **OAB Recomenda**: 8ª edição, atualizado. Brasília, DF: OAB, 2024c. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/pdf/Geral/miolo.%20oab%20recomenda.%208.%20ed.%20atualizado.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS CIENTÍFICAS. **A história do Ensino Superior Brasileiro**. 2022. Disponível em: <https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/a-historia-do-ensino-superior-brasileiro/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 94, p. 65-85, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F>. Acesso em: 19 abr. 2024.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil**: a pós-graduação stricto sensu. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. 172f.

OLIVEIRA, Sienne Cunha. O Perfil Pedagógico dos Docentes do Curso de Direito e a Transdisciplinaridade: estudo de caso em instituição privada em Manaus/AM, In: **XXIII Congresso Nacional do CONPEDI**. 1ªed.Florianópolis: CONPEDI, 2014, v. IV, p. 300-315.

OLIVEIRA, Vanessa S. e SILVA, Rofrigo F. Ser Bacharel e Professor: Dilemas na Formação de Docentes para a Educação Profissional e Ensino Superior. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. **HOLOS**, Ano 28, Vol 2. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913/542>. Acesso em: 17 abr. 2024.

PEQUENO, Robson Pequeno de Sousa, **Tecnologias digitais na educação**. Editora da universidade estadual da paraíba, Campina Grande 2011.

PEREIRA, Flaviane Farias Sudario. **Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de salvador**. 2011. 121 f. (Mestre em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8945/1/Flaviane%20F.%20Sudario%20Pereira.pdf>. Acesso em: 24. set. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAZZA, Márcia Andréia Schutz Lirio; FELÍCIO, Raquel de Souza. O docente do ensino de Direito e a prática reflexiva. **Criar Educação**: PPGE - UNESC, Criciúma, v. 4, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/1919/1824>. Acesso em: 13 de fev. de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; CAVALLET, Vera. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: FAZENDA, I. C. A.; SEVERINO, A. J. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. p. 207-222.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. V.1.

PIMENTA, Selma Garrido. ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: Valter Soares Guimarães (Org.). **Formação para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. São Paulo: Papirus, 2006, p.67-89.

PINTO, Antônio Vicente. **O conceito de tecnologia Rio de Janeiro**: Contraponto, 2005.

PINTO, Flávia Aguiar Cabral Furtado. A didática e sua importância para o ensino jurídico. Themis – **Revista da ESMEC**, Fortaleza, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/1919/1824>. Acesso em: 01 ago. 2024.

PISTORI, Milena Inês Sivieri. **Expansão e interiorização dos cursos de Direito em Mato Grosso do Sul (1965-2002)**. 2023. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://geppesmb.ufms.br/files/2023/06/MILENA-INES-SIVIERI-PISTORI-Expansao-e-interiorizacao-dos-cursos-de-direito-em-MS-1965-2002.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

POLIDORO, Lurdes de Fátima; STIGAR, Robson. A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. Ciberteologia - **Revista de Teologia & Cultura** - Ano VI, n. 27, 2010. Disponível em: https://ciberteologia.com.br/images/edicoes/pdf/edicao_20200709200438.pdf. Acesso em: 01 nov. 2024.

RASSI, Werrianny Santiago. Bem-estar e desempenho dos professores universitários: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Recape**, v. 13, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/53851/42230>. Acesso em: 12 dez. 2024.

REBOLO, Flavinês. Fontes e Dinâmicas do Bem-Estar Docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny.Rodrigues

Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (Org.). **Docência em questão:** discutindo trabalho e formação Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 23 – 60.

REBOLO, Flavinês. **Saúde e adoecimento de professores universitários:** uma revisão integrativa de teses e dissertações produzidas no Brasil. Educação. Santa Maria, v. 47, 2022.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303331286016.pdf>. Acesso em: 23 out 2024.

REBOLO, Flavinês; CARMO, Jefferson Carriello do. Mudanças nas formas de trabalho e o mal-estar dos professores. In: VIII Seminario Internacional Red Estrado - UCH – CLACSO, 2010, Lima. **Anais**. Lima: Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-14. 2010.

REBOLO, Flavinês; CONSTANTINO, Michel. Escala de Bem-Estar Docente (EBED): desenvolvimento e validação. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, V. 50, N. 176, p. 444-460, abr./jun., 2020. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6531/pdf_3. Acesso em: 15 jun. 2024.

REBOLO, Márcia Souza; BUENO, Belmira Oliveira. Mal-estar docente e bem-estar docente: um estudo sobre professores universitários. In: JESUS, Sílvia Cristina de (Org.). **Bem-estar docente: contribuições para a qualidade de vida no trabalho**. Curitiba: Appris, 2014.

REBOLO, Mônica Racy. A saúde do professor e a saúde do ensino: análise das políticas públicas de saúde voltadas para o profissional da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Políticas de formação e valorização docente no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 237-256.

RIBEIRO DA SILVA, W.; TEIXEIRA LIMA, C. .; RIBEIRO DOS SANTOS, G. O docente em cursos de direito: análise do perfil de formação em uma amostra Norte-Mineira. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 1–19, 2020.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de Direito**. São Paulo: Papirus, 2001, p.54.

RIBEIRO, Kátia. A; NASCIMENTO, Denise. C. **Competência pedagógica na sociedade do conhecimento:** uma nova realidade para a prática da docência universitária. 2015. Disponível em: http://nti.facape.br/artigos/Artigo_16.pdf. Acesso em : 12 jan. 2023.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, Áurea Maria da Costa.; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 35, Anais. Porto de Galinhas: **ANPAD**, 2012. Disponível

em: <https://anped.org.br/biblioteca/aprender-a-ensinar-construir-identidade-e-profissionalidade-docente-no-contexto-da-universidade-uma-realidade-possivel/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, Sul . 1998.

SANTOS, Michele Serafim dos, & REBOLO, Flavinês. O bem-estar do coordenador pedagógico no Brasil: uma análise temática das teses produzidas no período de 2009 a 2019. **Momento - Diálogos Em Educação**, 280–299, 2021.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos; BERNARDIM, Márcio Luiz. Desenvolvimento profissional da docência universitária: a experiência do entre docentes – programa institucional de formação continuada de professores da UNICENTRO (PR). In: MANCHOPE, E. C. P. et al. (Org.). **Relato de experiências exitosas das IES: formação do docente do ensino superior, assistência estudantil e assistência pedagógica**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2017. p. 89.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. Professor universitário em início de carreira: um estudo na Universidade Estadual do Centro Oeste UNICENTRO-PR. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA – **CONGREPRINCI**, 4., 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTFPR, 2014. v. 1, p. 1-10. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/extcal/print.php?event=87>. Acesso em: 06 out. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Campinas: **Revista de Educação PUC Campinas**. Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade em ruínas: na república dos professores**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Daniel Neves. "Vinda da família real para o Brasil"; **Brasil Escola**, s.d. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/corte-portuguesa.htm>. Acesso em 23 nov.2023.

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de Direito no Brasil: Perspectivas Históricas Gerais. **História Psicol. Esc. Educ.**, 2000. Disponível em: [SciELO Brasil - Ensino de](#)

direito no Brasil: perspectivas históricas gerais Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. Acesso em: 23 abr. 2024.

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 4, n. 1, p. 307–312, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/78qvJ3kBG574djNtpv3tSbs/>. Acesso em : 12 out. 2023.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo e docência de bacharéis na educação superior privada: desafios da prática pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2189–2204, 2019a. DOI: 10.21723/riadee.v14i4.10866. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10866/8729>. Acesso: 21 mar.2024.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo e docência de bacharéis na educação superior privada: desafios da prática pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 14, núm. 4, pp. 2189-2204, 2019a. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10866/8729>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SILVA, Judilma Aline Oliveira. **Ações formativas (institucionais) para a docência no ensino superior nas universidades públicas federais brasileiras**. 2019b. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora, Minas Gerais – MG. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/54230/36550>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SILVA, R. L. **Metodologia de Pesquisa Social**. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Wellem Ribeiro da; LIMA, Claudineia Teixeira; DOS SANTOS, Gilmar Ribeiro “O docente em cursos de direito: análise do perfil de formação em uma amostra Norte-Mineira”. **Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG**, ISSN (on-line): 2358-2332. Brasília, v.16, n. 36, jul./dez, 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1626/923>. Acesso em: 17 set. 2024.

SILVA, William de Quadros da. Ensino Jurídico No Brasil: Histórico, diagnóstico, perspectivas e sugestões, In PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA, Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo Roberto (Organizadores); Adriana Bitencourt Bertollo...[et al.]. **Ensino Jurídico no Brasil**: 190 anos de história e desafios/ 1ª ed. Porto Alegre: OAB/RS. 2017. Disponível em:

https://admsite.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf. Acesso em: 22 mai. 2024.

SILVEIRA, Gabriela Araújo. **Estresse, Burnout e seus mediadores em professores do Ensino Superior Federal**. 2021. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.7, n. 14, dez. 2010, p. 577-604. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOBRAL de Souza, Patricia Veronica Nunes C. O papel do professor no ensino jurídico: saberes e fazeres contemporâneos. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica** |, e-ISSN: 2525-9636, Minas Gerais, v. 1, n. 2, p. 279-294, jul./dez. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/admlaw2k,+14%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/admlaw2k,+14%20(1).pdf). Acesso em: 23 nov. 2024.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, M. E. (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora UFPE, 2009.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) Crise**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, Elenice de Souza. **Formação continuada de professores: práticas inovadoras e uso das tecnologias digitais**. São Paulo: Cortez, 2023.

TAVARES, Maria Terezinha. **Prática Jurídica e Formação de Professores de Direito: configurações e implicações**. 264 f. (Doutorado em EDUCAÇÃO) - Universidade De Uberaba, Uberaba, 2023.

TIROLI, Giseli. **Docência como reinvenção: desafios e possibilidades da formação de professores no século XXI**. Curitiba: Appris, 2022.

TIROLI, Luiz Gustavo. **DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO JURÍDICO: ANÁLISE DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM DIREITO DO ESTADO DO PARANÁ (BR)**. 249 f. (Mestrado em Educação Instituição de Ensino) - Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Direito (UFG). **Brasil: o maior complexo industrial de produção de bacharéis em direito**. Goiás, 2024. Disponível em: <https://direito.ufg.br/n/815-brasil-o-maior-complexo-industrial-de-producao-de-bachareis-em-direito#:~:text=O%20Brasil%20tem%20mais%20faculdades,soma%20chega%20a%201.100%20universidades>. Acesso em: 13 abr. 2024.

URZEDO, José Renato. A saúde mental do professor universitário e os impactos da desvalorização profissional. **Revista Brasileira de Educação Superior**, v. 6, n. 2, p. 10-17, 2022.

URZEDO, José Renato. Valorização docente e bem-estar na escola. In: SOUZA, Maria Cândida Moraes; RAMOS, Fátima Freire (Org.). **Educação e saúde mental do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 89-104.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. In **Docência na educação superior**: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n42/v14n42a02.pdf>. Acesso em: 04 jun.2024.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VIANA, Lauro Oliveira; HELAL, Diogo Henrique. Ageísmo na Carreira Acadêmica: um estudo com professores universitários. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e121896, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236121896vs01>. Acesso em jun. 2024.

VOLPATO, Gildo; PINTO, Maria Moog (org). **Pedagogia Universitária, olhares e percepções**. Curitiba, PR, CVR, 2012.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no Direito. 3 ed. São Paulo: Editora Alfa Omega. 2001.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do pensamento jurídico no Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZACHARIAS, Jamile. **Bem-estar docente**: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do RS, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3715>. Acesso em 01. Set. 2024.

APÊNDICE A

**O BEM ESTAR / MAL-ESTAR DOS PROFESSORES DOS CURSOS
JURÍDICOS DAS IES DE CAMPO GRANDE-MS****QUESTIONÁRIO SÓCIO-PROFISSIONAL E DE SATISFAÇÃO
COM O TRABALHO**

Idade _____ Estado Civil _____

Graduação em: _____

Formação: Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Especialização/Mestrado/Doutorado em: _____

Tempo de magistério: Até 3 anos. () De 3 a 6 anos. () De 6 a 9 anos. () Mais de 10 anos ().**Situação funcional:** Efetivo/Concursado () Eventual/substituto () Temporário () Contratado () Outro ()**Número de IES em que trabalha:** 01 () 02 () 03 ().**Jornada de trabalho escolar:** Parcial/10h. () Parcial/20h. () Integral/40h. () Mais de 40h. () Outro ().**Exerce outra atividade além da docência?** Sim () Não ()**Sendo realista, quantas horas por semana tem disponível para preparação da aula?** Até 5 horas. () De 5 a 8 horas. () De 8 a 10h. () Mais de 10h ().**Quantidade média de alunos em sala de aula:** Até 20. () De 20 a 30. () De 30 a 40. () Mais de 40. ().**Como você descreve seu relacionamento em sala de aula com os alunos?** Razoável () Bom () Ótimo () Excelente ().

APÊNDICE B

O BEM ESTAR / MAL-ESTAR DOS PROFESSORES DOS CURSOS JURÍDICOS
DAS IES DE CAMPO GRANDE-MSQUESTIONÁRIO SÓCIO-PROFISSIONAL E DE SATISFAÇÃO
COM O TRABALHO

1. Quando iniciou seu trabalho com alunos especiais você modificou a sua prática?
Sim () Não (). Se sim o porquê. _____
2. Quando o aluno especial não consegue desenvolver ou acompanhar as atividades do planejamento escolar há alguma adaptação? Sim () Não ()
3. Se sim na resposta anterior quem faz essas adaptações? De que modo o aluno acompanha as aulas e atividades? _____
4. Qual motivo da escolha da sua profissão e o que te fez optar pela docência? _
5. Você tem alguma dificuldade na sua atuação docente em sala de aula?
() Sim () Não. Se sim quais? _____
6. Há apoio da coordenação, direção ou até mesmo dos outros professores com a sua prática docente? Sim () Não. Se sim, qual apoio oferecido? _____
7. O que te faz feliz na vida em geral?
8. O que te deixa mais feliz no seu trabalho docente?
9. E o que te deixa mais triste no seu trabalho docente?
10. Quais as estratégias de enfrentamento que utiliza para superar as dificuldades e alcançar o seu bem-estar em sala de aula?
11. Como você se sente nesse momento com o seu trabalho?
() Satisfeito () Insatisfeito () Cansado () Estressado