

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

FABIANA DE MOURA CABRAL MALTA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR:
AFINAL, EXISTE?**
Reflexões sobre o ensino jurídico em Maceió

MACEIÓ/AL

2017

FABIANA DE MOURA CABRAL MALTA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR:
AFINAL, EXISTE?
Reflexões sobre o ensino jurídico em Maceió**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Cristina do Prado.

MACEIÓ/AL

2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- M261p Malta, Fabiana de Moura Cabral.
Política de formação docente do ensino superior: reflexões sobre o ensino jurídico
Em Maceió / Fabiana de Moura Cabral Malta. – 2017.
143 f. : il.
- Orientadora: Edna Cristina do Prado.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
- Bibliografia: f. 122-127.
Apêndices: f. 128-137.
Anexos: f. 138-143.
1. Direito – Estudo e ensino – Alagoas. 2. Professores de Direito – Formação.
3. Formação docente universitária. 4. Ensino superior – Alagoas. I. Título.

CDU: 378.124:34(813.5)

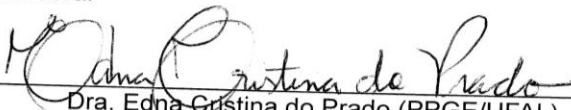
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

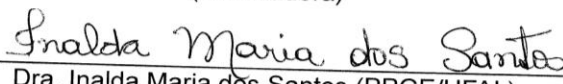
Política de Formação Docente do Ensino Superior: Afinal, existe?
Reflexões sobre o ensinamento jurídico em Maceió

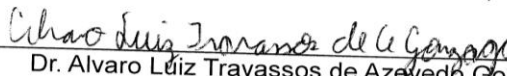
FABIANA DE MOURA CABRAL MALTA

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 28 de março de 2017.

Banca Examinadora:


Dra. Edna Cristina do Prado (PPGE/UFAL)
(Orientadora)


Dra. Inalda Maria dos Santos (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)


Dr. Alvaro Luiz Travassos de Azevedo Gonzaga (PUC-SP)
(Examinador Interno)

Aos meus alunos que tanto clamam por uma formação docente decente. Eu disse que lutaria por esta causa. Aqui estou eu!

AGRADECIMENTOS

O Trabalho foi intenso, porém muito prazeroso. Quando se faz o que gosta e recebe o incentivo e o estímulo de pessoas especiais, ganhamos força para seguir na luta e vencer a batalha. Eu lutei e considero-me vitoriosa, mas os méritos pertencem, em grande parte, aos meus grandes parceiros guerreiros, que com escudos e armas, mesmo na retaguarda, deram-me total cobertura. Hoje, agora, é o momento de agradecê-las:

Obrigada a Deus, por tamanha realização pessoal e profissional.

Obrigada à minha filha Ana Laura, pela compreensão e pelos momentos de ausência em que a mamãe não lhe deu a atenção merecida e não pôde brincar com você. Você é o amor da minha vida!

Obrigada a meu grande e eterno parceiro, meu amado esposo, Marcelo, a quem eu admiro muito pelo amor à sua profissão e aos seus pacientes. Sua dedicação serviu-me de referencial pelo gosto à leitura, aos estudos e pelo amor à minha profissão.

Obrigada à minha mãe, pelo dom de ensinar transmitido no sangue, no corpo e na alma.

Obrigada a meu pai, pelas palavras de carinho e incentivo.

Obrigada a flor, pela companhia nas madrugadas.

Obrigada a meus alunos, pela inspiração diária e por dividir comigo suas angústias e frustrações, gerando total inquietação, despertando em mim o interesse pela temática da formação docente.

Obrigada as IES em que eu leciono pela oportunidade de deixar-me frequentar as salas de aula e as salas dos professores, meus verdadeiros laboratórios e fontes diretas de pesquisa.

Obrigada aos colegas docentes pelas experiências compartilhadas.

Obrigada aos participantes da pesquisa pela colaboração.

Obrigada ao Professor Walter pelo exemplo de dignidade e competência. Os seus gestos de nobreza tornaram-me um ser humano melhor.

Obrigada aos amigos que fiz ao longo dessa caminhada.

Obrigada aos membros julgadores da banca de qualificação e defesa, a examinadora interna, Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos e o examinador externo, Prof. Dr. Álvaro de Azevedo Gonzaga pelas grandes e valorosas contribuições com a pesquisa.

E por fim, obrigada à minha querida orientadora, Edna Prado, exemplo de mãe, mulher, profissional e amiga. Obrigada pela oportunidade concedida de poder viver uma das melhores experiências da minha vida. Eu descobri-me pesquisadora graças a você, que me orienta não só para a academia como também para a vida. Obrigada pelos ensinamentos, aprendizado, paciência, compreensão, carinho, delicadeza e amor. Você é um ser humano fantástico e que não teme compartilhar o que aprendeu. Eu lhe serei eternamente grata. Muito obrigada!

“Ensinar o povo a ver criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam os seus poderes sobre a inocência dos explorados.”

Paulo Freire.

RESUMO

A presente dissertação constitui-se um estudo sobre formação docente do ensino superior jurídico na cidade de Maceió-AL, motivado por quatro fatores: 1) o crescimento elevado do número de faculdades de direito; 2) a falta de conhecimentos pedagógicos por parte dos professores; 3) a deficiência de profissionais com titulação almejada e 4) a escassez de pesquisas no estado sobre o tema. O objetivo central foi analisar a existência ou não de políticas de formação à docência universitária nas IES que ofertam o curso de Direito, identificando-as quando existiam, e quando não, analisando os meios utilizados pelas Instituições de Ensino Superior como forma de suprir tal omissão, bem como as iniciativas que poderiam contribuir com a formação pedagógica desses professores. No período compreendido entre 2015 e 2016, entrevistas, depoimentos, documentos, dados censitários e de atendimento foram utilizados na análise, tendo como referenciais Bastos (2000), Muraro (2010), Tardif (2011), Bourdieu (1989), entre outros. Os resultados mostram que ainda há a concepção de que apenas a experiência e o conhecimento na área jurídica são suficientes para o bom desempenho docente, olvidando-se a importância da formação pedagógica no processo de aprendizagem; mostram, ainda, que a maioria dos docentes desses cursos não possui uma formação pedagógica específica e utilizam, como didática de ensino, em grande parte, a mera transmissão dos conteúdos que aprenderam enquanto alunos. Constatou-se, ainda, que a deficiência pedagógica não é oriunda apenas do desinteresse desses profissionais, mas também da falta ou das limitadas oportunidades quanto ao oferecimento de cursos de mestrados e doutorados no Estado de Alagoas. O desafio que se coloca através da temática é compreender e despertar o interesse sociopolítico que envolve a relação entre docente e discente, buscando promover uma mudança sociocultural, estimulando o pensamento crítico e de encontro à reprodução de poder. Finalmente, o trabalho apresenta algumas possíveis ações e indicações para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino Superior. Direito.

RESUMEN

Esta tesis es un estudio sobre la formación del profesorado de la enseñanza superior legal en la ciudad de Maceió-AL, impulsado por cuatro factores: 1) el alto crecimiento en el número de escuelas de derecho; 2) la falta de habilidades de enseñanza de los profesores; 3) La deficiencia profesional con títulos deseados y 4) la falta de investigación en el estado de la cuestión. El principal objetivo fue analizar la existencia de políticas de formación para la enseñanza universitaria en instituciones de educación superior que ofrecen el curso de la ley, que los identifique como allí, y cuando no es así, el análisis de los medios utilizados por las instituciones de educación superior como una forma de abordar esta omisión así como las iniciativas que podrían contribuir a la formación pedagógica de estos maestros. En el período entre 2015 y 2016, entrevistas, declaraciones, documentos, datos del censo y el servicio fueron utilizados en el análisis, con la referencia Bastos (2000), Muraro (2010), Tardif (2011), Bourdieu (1989), entre otros. Los resultados muestran que todavía existe la idea de que sólo la experiencia y el conocimiento en el ámbito jurídico son suficientes para la actuación docente, es olvidar-la importancia de la formación del profesorado en el proceso de aprendizaje, también muestran que la mayoría de los profesores de estos cursos no tiene una formación específica al uso pedagógico y como la didáctica de enseñanza, en gran parte, la mera transmisión de contenidos que han aprendido mientras alumnos. Constatou-también que la deficiencia educativa no se deriva sólo de la falta de interés de estos profesionales, sino también la o la falta de oportunidades limitadas en las que ofrecen cursos de maestría y doctorado en el estado de Alagoas. El reto que plantea el tema es entender y despertar el interés político-social que implica la relación entre profesores y estudiantes, que busca promover un cambio socio-culturales, fomentando el pensamiento crítico y contra el poder de reproducción. Por último, el artículo presenta algunas acciones posibles y direcciones para futuras investigaciones.

Palabras clave: Formación para la enseñanza. Enseñanza superior. Derecho.

LISTA DAS IMAGENS

Imagem 1 - Número de Matrículas – Educação Regular - Censo Escolar 2015...	.33
Imagem 2 - Número de Matrículas – Ensino Superior - Censo Escolar 2012 . . . . .	.34
Imagem 3 - Faculdade de Direito do Recife – 1854 .....	.43
Imagem 4 - Faculdade de Direito de São Paulo – 1828 .....	.44
Imagem 5 - Os 10 cursos mais procurados do Prouni 2017/1.....	.46
Imagem 6 - Taxas de Analfabetismo em 2014 por Estado, em % .....	.72
Imagem 7 - Ordenamento das taxas de homicídios nas capitais por posição.....	.76
Imagem 8 - IDEB observado e Metas projetadas .....	.77
Imagem 9 - Estudantes universitários analfabetos funcionais .....	.78
Imagem 10 - Cursos presenciais mais procurados na rede privada .....	.79
Imagem 11 - 20 cursos com maior número de inscrição no Sisu .....	.79
Imagem 12 - Indicadores de qualidade da educação superior .....	.81
Imagem 13 - Campanha publicitária realizada pela OAB Nacional visando à valorização do advogado professor .....	.91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos de Direito em Alagoas – 2017	35
Quadro 2 - Instituições de ensino superior jurídico de Alagoas	60
Quadro 3 - Perfil dos docentes	63
Quadro 4 - Perfil dos discentes	64
Quadro 5 - Perfil dos coordenadores	65
Quadro 6 - Iniciação na docência	86
Quadro 7 - Cursos de Formação Promovidos pela IES	89
Quadro 8 - As especialidades docentes	92
Quadro 9 - Ausência de investimento à pesquisa por parte das IES	94
Quadro 10 - Planejamento Pedagógico e Periodicidade	95
Quadro 11 - Perfil docente jurídico Alagoano	96
Quadro 12 - Magistério como atividade paralela	97
Quadro 13 - Ausência de formação consentida, orientação científica e Significado da LDB	98
Quadro 14 - Autoavaliação didática	100
Quadro 15 - Avaliação da didática docente pelos discentes.....	101
Quadro 16 - Licenciados no quadro de docentes	103
Quadro 17 - Elaboração de plano de aula	108
Quadro 18 - Indicação de obras fora do contexto jurídico	111
Quadro 19 - Valores pagos pelas IES (hora/aula).....	115
Quadro 20 - A carga horária exercida pelo docente	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo
CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CESAMA – Centro de Ensino Superior Arcanjo Mikael de Arapiraca
CESMAC - Centro de Estudos Superiores de Maceió
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FACIMA – Faculdade da Cidade de Maceió
FAL - Faculdade Estácio de Alagoas
FAMA - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió
FAPEAL - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
FAT – Faculdade de Tecnologia de Alagoas
FDA – Faculdade de Direito de Alagoas
FMN - Faculdade Maurício de Nassau¹
FRM – Faculdade Raimundo Marinho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
IESA – Instituto de Ensino Superior de Alagoas
IESC – Instituto de Ensino Superior Santa Cecília
INAF- Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
PEA - População Economicamente Ativa
PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SEUNE - Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste
SISU – Sistema Informatizado do Ministério da Educação

¹ Atual Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU

TCC –Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas

UNIT - Centro Universitário Tiradentes²

² Antiga Faculdade Tiradentes - FITS

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	POLÍTICA DE FORMAÇÃO À DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR	21
2.1	Resgate histórico	21
2.2	Aspectos legais	24
2.3	O cenário brasileiro contemporâneo	27
2.3.1	O cenário alagoano	31
3	CURSOS JURÍDICOS	39
3.1	Histórico	39
3.2	A proliferação dos cursos jurídicos	45
3.3	O perfil docente dos cursos jurídicos	48
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	59
4.1	Considerações sobre a pesquisa e sua operacionalização	59
4.2	Apresentando os sujeitos da pesquisa	62
4.3	Procedimentos para a coleta do material documental e coleta dos dados empíricos	65
4.3.1	Aplicação de questionários	66
4.3.2	Uso de entrevistas semiestruturadas	67
4.3.3	Organização e tratamento dos dados	69
4.3.4	Análise dos dados	69
5	ALAGOAS: O ESTADO LÓCUS DA PESQUISA	71
5.1	Características sociais: Interferência direta na educação do Estado	71
5.2	Da reprodução e manutenção de privilégios no estado de Alagoas: fisiologismo e mandonismo presentes no Estado	74
5.3	Maceió - A capital escolhida como lócus da pesquisa	75
6	DESVELANDO A FORMAÇÃO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR DOS CURSOS JURÍDICOS DE MACEIÓ	84
6.1	Políticas Adotadas pelas IES: Seus critérios de seleção e formação docente	84
6.2	O Perfil Docente Jurídico Maceioense: Aspectos relevantes detectados na pesquisa	96

6.3	Formação Docente: A relevância do saber da experiência em detrimento do saber pedagógico	102
6.4	A Percepção Discente: O perfil e a formação do futuro bacharel	109
6.5	O diagnóstico do Gestor do Curso: A inexperiência e as amarras impostas pelas Instituições.....	112
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICES	128
	ANEXOS	138

PRIMEIRAS PALAVRAS: DAS ORIGENS À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

*Tenho uma inquietação constante...
Sinto-me como se tivesse que fazer mais, como se pudesse ser mais capaz!*

Waceila Miranda

A presente temática já despertava uma inquietação da aluna, bacharel em direito, quando ainda frequentava o curso superior em uma instituição privada da capital alagoana. A paixão por lecionar acompanhou o seu crescimento acadêmico e sempre paralelo ao exercício da advocacia, esta mestranda buscou especializar-se em didática do ensino superior almejando uma oportunidade em sala de aula. Foi em um curso preparatório para o exame de ordem na capital paulista, onde lá se tornou advogada, que o primeiro contato com a docência surgiu e, desde então, buscando aplicar o aprendizado absorvido, o retorno foi evidente e o carinho dos bacharéis, a fez tornar-se ainda mais realizada nesta profissão. Contudo, por não se espelhar nos profissionais que tanto criticava durante a sua formação, esta professora, ainda se considerava amadora e, portanto, foi em busca de cursos de formação à docência. Quando do seu retorno a Maceió, decidida pela academia, foi aprovada em uma primeira banca que se dispôs a realizar e logo começou a lecionar. Em seguida, participou de mais duas bancas de seleção em instituições de ensino superior diversas e até hoje permanece como docente das três instituições respectivas, sendo duas em graduação e uma em pós-graduação. Infelizmente, para abandonar a advocacia e sobreviver da docência o professor não pode atuar com exclusividade em uma única instituição, sem contar a enorme carga de turmas que precisa assumir para si. Na tentativa de realmente se tornar professora de “direito” e não somente de “fato”, esta mestranda em educação hoje é graduanda em pedagogia, cursando atualmente o 5º período, acreditando ser a licenciatura condição indispensável para atuar em sala de aula. Contudo, até então, nenhum apoio do governo ou das instituições lhe fora dado para essa busca de uma melhoria contínua em prol da sua formação acadêmica. Toda ela se deu por vontade própria, autonomia, amor ao magistério e realização profissional.

Paralelamente, apesar de nunca ter sido estimulada à pesquisa, algo incomum nas IES privadas da capital, quando residiu na cidade de São Paulo, a mestranda buscou uma especialização *lato sensu* na área jurídica, mas não se deu por satisfeita. O desejo pessoal de buscar uma completude na docência abriu os olhos para a graduação *stricto sensu* e desde sempre nunca foi o “direito” a sua opção para adentrar no universo da pesquisa. O incômodo com a arrogância e prepotência dos colegas a incomodava e mesmo diante de tantas “celebridades” do direito ouvia uma série de reclamações dos seus alunos. Era uma constante indagação: Como ele sabe tanto e não consegue ensinar? Foi aqui que a opção pelo mestrado em educação veio a ser reafirmado. Não restavam mais dúvidas! A necessidade de dialogar com a educação era enorme, de adentrar no universo da pesquisa e de buscar uma continuidade da sua formação acadêmica.

E por que Maceió? A pesquisa foi motivada pelos anseios pessoais desta pesquisadora e o município escolhido vai além de ser tão somente a sua cidade natal. Na verdade, a terra dos marechais, como é conhecido o estado alagoano, tem na sua capital uma presença ainda muito forte do mandonismo e do coronelismo. A manutenção do poder político é perpetuada entre as famílias de grandes posses. Há uma reprodução de poder passada de pais para filhos, netos, etc. Maceió é uma cidade do estado de Alagoas, situada no Nordeste Brasileiro que tem uma grande significância no cenário político Nacional. Os primeiros presidentes eleitos Marechal Deodoro da Fonseca e Marechal Floriano Peixoto eram alagoanos e o estado elegeu, ainda, nos anos de 1989, após o regime militar, o primeiro presidente eleito pelo voto do povo, Fernando Collor de Melo.

Ocupando uma vaga no Senado Federal, o ex-presidente da casa, Renan Calheiros, também alagoano, mante-se por anos no poder e, mesmo a distância, conseguiu eleger, recentemente, o seu filho, como governador do estado, assim como facilitou a entrada de dois deputados federais no ministério do transporte e do turismo do atual governo.

Uma semelhança que desperta curiosidade entre os políticos é a sua formação jurídica. O curso de Direito comumente é a opção da classe burguesa, por ser um curso elitizado. É para esses que tem servido a educação jurídica maceioense. Maceió nas Alagoas é a terra dos marajás e dos coronéis em pleno século XXI. Nossos cursos de Direito ajudam a manter esta realidade há anos e é

por isso o interesse e a importância de uma pesquisa que se propõe a estudar estes cursos jurídicos da capital alagoana.

Na realidade, o que esta mestranda desejou foi conferir uma pequena contribuição à academia, no intuito de analisar a existência ou não de políticas de formação à docência universitária nas IES que ofertam o curso de Direito de Maceió, identificando-as quando existiam, e quando não, analisando os meios utilizados pelas Instituições de Ensino Superior como forma de suprir tal omissão, bem como as iniciativas que poderão contribuir com a formação pedagógica desses professores. Não seria possível uma política educacional? Que espaço vem sendo atribuído à formação do docente universitário na cidade de Maceió? Quais as políticas desenvolvidas pelas IES que ofertam o curso de Direito?

1 INTRODUÇÃO

Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.

Mahatma Gandhi

Todo o processo de formação para a docência, ofertado pelas Instituições de Ensino, em sua grande maioria, é direcionado à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). Essa formação de professores não é estendida aos docentes universitários. Percebe-se que não há uma política de incentivo buscando uma preparação eficiente ao magistério, em especial, aos dos professores universitários do curso de direito. (MURARO, 2010; OLIVEIRA, 2012).

Na atual legislação, a única exigência que se prevê para a formação dos professores do ensino superior é a sua certificação em cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* ou pelo menos, uma especialização. Porém, é muito comum encontrar professores que não preenchem nenhum dos requisitos supracitados ministrando aula em universidades, seja pela deficiência de profissionais qualificados ou, ainda, pela preferência da instituição em fazer a opção por profissionais da carreira jurídica, sem qualquer formação pedagógica, sendo alçados à condição de docentes, apenas e tão somente, por suas experiências práticas.

Neste cenário, percebe-se não ser o magistério a única e exclusiva profissão desses docentes. A maioria, bacharel em direito, advogados, promotores, defensores, juízes, entre outros, buscam a docência tão somente para preencher o tempo ocioso, captar clientes, complementar a renda e até mesmo buscar um reconhecimento da sociedade. (AGUIAR, 1999; MURARO, 2010; OLIVEIRA 2012).

Assim, é rara a preocupação para com uma preparação da aula, com tratamento com os alunos, com recursos e as práticas didáticas que serão utilizadas. Para estas “celebridades” do Direito, o simples contato com eles em sala de aula, usufruindo os alunos de suas experiências, parece ser o suficiente.

Há uma desvalorização do saber pedagógico por parte dos professores desses cursos, e isso se deve também à constatação de que a maioria dos alunos, ao escolher “fazer direito”, detém apenas dois objetivos, quais sejam: a aprovação

no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e aprovação nos almejados concursos públicos.

Portanto, seguindo essa lógica de raciocínio, esses profissionais devem pensar que não vale a pena perder tempo com metodologia de ensino, se as provas às quais estes estudantes irão se submeter valorizam apenas a memorização dos códigos e manuais.

Neste diapasão, nasceu a problemática da pesquisa aqui apresentada: Existe uma política de formação docente universitária? Qual é o perfil dos cursos jurídicos e de seus docentes das Instituições de Ensino Superior de Maceió?

Com relação à primeira questão levantada, de acordo com o que já fora explanado acima, podemos afirmar que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) é omissa, não prevendo qualquer política a ser adotada pelas Instituições de Ensino superior (IES), salvo a “pequena” exigência de 1/3 do corpo docente com pós-graduação *stricto sensu*, deixando uma grande margem sob o livre arbítrio das referidas IES.

Objetivando, pois, investigar essa ausência de formação à docência no ensino superior, especificamente nos cursos jurídicos, nosso trabalho direcionou-se para uma pesquisa de campo, no sentido de averiguar qual a conduta adotada pelo docente, quando dessa omissão, quais as dificuldades enfrentadas pelos discentes desses cursos, bem como, quais os programas de formação ofertados pelas IES para suprir esta lacuna da legislação.

A pesquisa foi composta da aplicação de questionários aos discentes e docentes previamente selecionados, abrangendo todos os cursos de Direito ofertados pelas Instituições de Ensino Superior da capital alagoana e, ainda, foi realizada, também, uma entrevista semiestruturada com cada coordenador dos 07 (sete) cursos jurídicos maceioenses.

Buscando analisar as concepções dos docentes, discentes e coordenadores, bem como fazer um estudo da formação docente do ensino superior, foram diversas e importantes as contribuições e estudos de muitos autores, mas, tomamos como referência as abordagens de Tardif (2011, 2013).

Nesse entorno, o nosso objetivo geral foi analisar a existência ou não de políticas de formação docente universitária nas IES que ofertam o curso de Direito de Maceió, identificando-as quando havia, e quando não, analisando os meios utilizados pelas Instituições de Ensino Superior como forma de suprir tal omissão,

bem como as iniciativas que poderão contribuir com a formação pedagógica desses professores, tomando como objetivo específico, analisar, a partir da política educacional, que espaço vem sendo atribuído à formação do docente universitário no município alagoano, levantando as políticas desenvolvidas pelas IES que ofertam o curso de Direito.

A dissertação está organizada em cinco seções, além da introdução e das considerações finais. Nas primeiras palavras, a origem deste trabalho e a identificação desta mestrandia professora e advogada foram explicitados, assim como a definição do problema. Na **Introdução** o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa foram contextualizados. Na primeira seção, **Política de Formação Docente do Ensino Superior**, apresentamos o referencial teórico que direcionou o estudo. Na segunda seção, um histórico dos **Cursos Jurídicos** foi trazido, buscando entender a origem da prática docente do ensino superior, as dificuldades encontradas pelos discentes quanto ao processo de aprendizagem, bem como as medidas adotadas para suprir tais ausências de formação que vem sendo utilizadas pelas coordenações de curso. Na terceira seção, **Percurso Metodológico da Investigação**, discorreremos sobre a metodologia utilizada, qual seja, a abordagem qualitativa, centrada na aplicação dos questionários aos docentes e discentes, bem como a realização da entrevista semiestruturada com os coordenadores dos cursos jurídicos das 07 (sete) Instituições de Ensino Superior de Maceió. Ainda nesta seção, apresentamos o processo de coleta de dados e respectiva organização para análise, para a qual tomamos como suporte as ideias de Bardin (2009). Na quarta seção, **Alagoas: O Estado Lócus da Pesquisa**, são enfatizadas as características sociais do estado, bem como a interferência direta na educação; a reprodução e manutenção de privilégios tão presentes no estado, assim como o mandonismo e o fisiologismo. Por fim, a seção adentra no cenário da pesquisa trazendo informações a respeito da capital escolhida como *lócus*, qual seja, a cidade de Maceió. Na quinta seção, **Desvelando a Formação Docente no Ensino Superior** dos cursos jurídicos de Maceió encontra-se a análise dos dados a partir da categoria “**Formação Docente**”, a qual se constitui a partir de vários aspectos: Das Políticas Adotadas pelas IES: Seus critérios de seleção e formação docente; Do Perfil Docente Jurídico Alagoano: Aspectos relevantes detectados na pesquisa; Da Formação Docente: A relevância do saber da experiência em detrimento da desvalorização do saber pedagógico; Da Percepção Discente: A formação do futuro bacharel e Do

Diagnóstico do Gestor do Curso: A inexperiência e as amarras impostas pelas Instituições.

Nas **Considerações Finais**, buscamos responder ao problema central da dissertação, retomando os principais aspectos abordados ao longo do texto e refletindo sobre as lacunas não preenchidas e potenciais temas para novas investigações.

Uma vez explicitada toda a estrutura da pesquisa, apresentamos a seguir a primeira seção da dissertação, trazendo um resgate histórico, bem como os aspectos legais, o cenário brasileiro contemporâneo e alagoano da política de formação docente do ensino superior.

2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO À DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.

Antônio Nóvoa

Nesta primeira seção³ é traçado um resgate histórico da evolução da formação docente no país até o cenário contemporâneo atual do estado de Alagoas e da cidade de Maceió. As influências da formação à docência superior e os aspectos legais também são trazidos nesse contexto. A discussão é elucidada fazendo uma análise da conjuntura desses momentos, buscando identificar os atores, cenários e acontecimentos para assim entender as relações de força em torno do objeto em estudo. Discutem-se tais questões à luz de Azevedo (1963), Ferreira (2000), Ribeiro (1995), Nóvoa (1995), Villela (2000), Romanelli (1984), Gonçalves e Pimenta (1992), Mendonça (2014), Adeodato (2004), dentre outros estudiosos que têm se dedicado a estudos sobre políticas de formação docente do ensino superior.

2.1 Resgate Histórico

Assunto tão explorado e ainda tão desconhecido que nos desperta a curiosidade e o interesse em conhecer a história da evolução da profissão docente, fazendo um resgate histórico dos principais marcos numa tentativa de entender o atual cenário. Assim, partimos para um estudo, desde a chegada dos portugueses ao Brasil até os dias atuais.

O primeiro grande exemplo de educadores na história do nosso Brasil foram os padres jesuítas, quando da chegada ao país em 1549. Segundo Azevedo (1963),

³ Usa-se o termo seção em vez de capítulo em consonância com o Padrão de Normatização da UFAL (2013).

durante dois séculos - XVI e XVII – os Jesuítas transmitiram o patrimônio de uma cultura homogênea, com a mesma concepção de vida, bem como os mesmos ideais de homem culto. Foi um trabalho de educação popular realizado nos pátios dos colégios e também em aldeias. Os Jesuítas foram os principais responsáveis pela formação e organização do nosso atual sistema de ensino. (FERREIRA, 2000; RIBEIRO, 1995). Naquela época, os professores só estavam aptos para exercer a docência aos 30 anos, sendo os Jesuítas, os verdadeiros responsáveis pela preparação e formação desses profissionais, bem como pela escolha dos livros e materiais. Eles controlavam rigorosamente tudo que seria ensinado.

A Companhia de Jesus dominava a educação no Império português, seguia o modelo da instrução elementar ao ensino superior, nas universidades de Coimbra e de Évora, mas, nessa época, no século XVII, a educação ainda não era vista como uma responsabilidade do Estado. Para eles, a educação era vista como uma responsabilidade da família e da igreja.

Os jesuítas, em 1550, fundaram o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil, em Salvador na Bahia. A intenção primordial era formar professores. Na época, o discurso ofertado por eles era de que todo jesuíta era um educador. Os cursos superiores também foram ofertados nos estados de São Paulo, Pernambuco, Maranhão, Pará e no Rio de Janeiro. (CUNHA, 2000)

Já sob a influência do Iluminismo, no século seguinte, muitos intelectuais iniciaram uma discussão sobre a intervenção do Estado na educação escolar. Vários autores sugeriram propostas de reformulação da educação em Portugal. As críticas sobre o método pedagógico dos jesuítas eram constantes, posto não atendiam as reais necessidades da sociedade portuguesa. (FONSECA, 2011).

O Marquês de Pombal, com o objetivo de submeter a educação escolar ao controle do Estado, expulsou a Companhia de Jesus do Império. As escolas foram fechadas e foi determinada a proibição do uso de seus métodos pedagógicos, bem como dos materiais de ensino. Com isso, foram criadas as aulas régias de gramática latina, grego e retórica. (FONSECA, 2011).

A atuação dos professores régios foi uma das medidas da reforma de Pombal, que consistia em substituir o ensino religioso. Com a extinção dos colégios jesuítas a educação passou a ser uma questão de Estado e o ensino passou a privilegiar apenas os filhos das elites coloniais. (SECO; AMARAL, 2014)

A expulsão dos Jesuítas do Brasil ocorreu devido à acusação de que a Companhia de Jesus era um empecilho à manutenção da sociedade cristã e civil, pois não educava o cristão a serviço dos interesses do país (a metrópole portuguesa), mas estava tão somente a serviço da ordem religiosa. (RIBEIRO, 1995; FERREIRA, 2000). Tal expulsão ocorreu em 1759 e foi assim que se deu início a um processo de laicização, havendo a substituição dos professores religiosos por professores laicos. Neste sentido, ressalta Nóvoa (1995, p.15):

[...] o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre.

Pioneiro nas reformas, no que diz respeito à laicização do sistema escolar, Portugal, lentamente, desenvolveu ainda nesta época uma política de consolidação de um sistema estatal de instrução.

Ao final do Período Colonial, o ensino superior no Brasil sofreu uma refundação, Pombal fechou as faculdades jesuítas e assumiu a direção do sistema de ensino jesuítico.

Já no Período Napoleônico, em 1808, houve a transferência da sede do Poder Metropolitano para o Brasil, dando ensejo ao surgimento de um novo ensino superior. Este, ainda dependente não só economicamente, mas também culturalmente da Inglaterra e da França, países aos quais Portugal ainda se encontrava preso. (CUNHA, 2000)

O príncipe regente, D. João VI não criou universidades, mas sim cátedras isoladas de ensino superior, cujo intuito era formar profissionais. Foi criada a de Medicina, na Bahia e dois anos depois, no Rio de Janeiro, a de Engenharia.

A partir destas cátedras surgiram posteriormente as escolas, as academias e as faculdades. (CUNHA, 2000)

Somente cinco anos após a independência, em 1827, o imperador D. Pedro I acrescentou ao quadro dos cursos superiores já existentes, os cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo. Este acréscimo completou a tríade dos cursos profissionais superiores que dominaram por muito tempo o ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito. (CUNHA, 2000)

Algumas medidas buscavam tornar estatal a instrução primária, já que os indivíduos apenas e tão somente eram imersos na cultura do letramento por iniciativa particular, seja da família, da igreja, das corporações profissionais, entre outras. Villela (2000). A intenção era diminuir a diversidade, que variava de acordo com as posses das famílias e estabelecer uma homogeneidade.

A função docente foi desenvolvendo-se de forma subsidiária, sendo exercida como ocupação secundária e não especializada, conforme afirma Nóvoa (1995). Foram muitas as formas de ensino e aprendizagem da época que perduraram por muito tempo.

A função docente precisava especializar-se e sofrer mudanças radicais. Com isso, surgiram as primeiras iniciativas de uma nova organização, ou melhor, um novo corpo docente, sendo este, segundo Nóvoa (1991), selecionado e fiscalizado pelo Estado oriundo de uma normatização e regulamentação efetivada com a Lei Geral do Ensino de 1827. Após esta data, houve um preparo, segundo Tanuri (2000), específico dos professores, reflexo da institucionalização. Assim, a ideia de uma Escola Normal à disposição do Estado para a formação docente, ou seja, para formar professores leigos, foi concretizada a partir dos ideais da Revolução Francesa.

Essa alteração de orientação política da França após a Revolução deu origem à escola normal. Ela surgiu cinco anos após tal eclosão e viveu brevemente. E, mesmo assim, fez valer a sua concepção quanto à formação de professores. (TANURI, 2000).

Com o interesse de formar as camadas dirigentes do Estado burguês, a educação basilar não era mais prioridade. O encontro da subjetividade com a objetividade foi resultado da cultura pedagógica instalada nessas escolas, ou seja, a somatização da reprodução do conhecimento pessoal adquirido pelo professor, da sua experiência vivenciada, dos seus valores, emoções e sentimentos, da sua identidade docente associados a uma conjuntura sociocultural. (MARTINS, 2009)

2.2 Aspectos Legais

Como visto, a preocupação com a formação docente é antiga. Inicialmente foram fundadas as instituições destinadas à formação docente para as escolas primárias.

Em 1820 foram instaladas as primeiras escolas de ensino mútuo, utilizando-se do método Lancaster, trazido por D. Pedro I, tendo como criador o inglês Joseph Lancaster. Devido à falta de professores e à necessidade de ensinar muitas pessoas, em pouco tempo e com pouco recurso, esse método atendia tais expectativas, porém, o Brasil passou a se preocupar não somente com o ensinamento das primeiras letras, mas também, com a instrução dos professores para que os mesmos tivessem o domínio do método. Pode-se dizer que dessa preocupação nasceu o primeiro curso de formação docente em nosso país. (MOACYR, 1936)

Em 1827, a Lei nº 15 de outubro de 1827 determinou a criação de escolas, chamadas “escolas de primeiras letras” em todas as cidades e lugares populosos do Império. Esta mesma Lei já trazia em seu contexto a necessidade de se estabelecer exames de seleção para mestres.

Na história do nosso país, de acordo com os dados coletados, apenas em 02 de janeiro de 1946 a preocupação com a formação docente foi retomada. O Decreto-lei 8.530 oficializou a promoção da formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, pretendendo ainda habilitar os administradores escolares, mas, até então, nada era dirigido ao ensino superior. Não havia qualquer preocupação com o mesmo nessa época. (ROMANELLI, 1984).

Nenhuma solução inovadora para o ensino normal foi trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4024, de 20/12/1961. A organização anterior foi mantida.

Os Institutos de educação que existiam a época, mantiveram o oferecimento dos cursos previstos pela legislação, mas uma mudança aconteceu: foi acrescentada a possibilidade de habilitar professores para ministrar aulas em Escolas Normais dentro das normas estabelecidas para os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (GONÇALVES, PIMENTA, 1992).

Com o passar dos anos, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71. O Curso de Magistério, em nível de 2º grau, transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério. Assim, “a formação de professores para a docência nas quatro séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas” (GONÇALVES, PIMENTA, 1992, p. 106).

A viabilidade de um currículo com núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional seria bem mais proveitoso. Neste mesmo diapasão, outro currículo deveria ser destinado à formação especial. Desta feita, os Institutos de Educação deixariam de existir e a formação de especialistas e professores seria realizada exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

Com a promulgação da LDB nº 9.394 de dezembro de 1996, a escola normal em nível secundário foi extinta, dando origem a uma nova agência formadora de professores, denominada Escola Normal Superior.

Ainda assim, essa mudança gerou um inconformismo das IES públicas que foram contrárias a esta alteração. Mais uma vez, a mudança não logrou êxito, posto não estabelecia um padrão consistente de preparação docente.

Dos cursos de pedagogia ofertados, havia o bacharelado, através do qual os conhecimentos específicos supõem-se serem processados, absorvidos e retidos, adquirindo o professor, o domínio desse conhecimento oriundo desta formação. Havia também a licenciatura.

Para o exercício da docência, o importante é associar tal domínio supracitado adquirido no bacharelado a uma metodologia eficiente que necessita de didática para ser compreendida, ou melhor, associar o bacharelado à licenciatura.

A Licenciatura trata-se de um grau acadêmico necessário a quem deseja ensinar, haja vista que é uma categoria de ensino superior que permite aos licenciados o exercício do magistério no Ensino Fundamental ou Médio. Os cursos de licenciatura estão voltados para as investigações educacionais, especialmente o de licenciatura em Pedagogia. O pedagogo recebe ensinamentos sobre metodologia e didática que, embora não sejam voltados para o ensino superior, podem ser a ele adaptados. A licenciatura é a responsável pelo saber pedagógico.

A maioria dos profissionais do ensino superior apenas se preocupa em transmitir conhecimentos sem tampouco certificar-se se o assunto dominado por ele esta sendo compreendido pelos alunos.

Percebe-se, pelo exposto, mais uma vez que o problema da ausência de formação docente do ensino superior é um desafio que perdura ao longo dos anos e, ainda, sem solução.

2.3 O Cenário Brasileiro Contemporâneo

No Brasil, historicamente, é perceptível uma demasiada negligência no que diz respeito à formação didática e pedagógica dos docentes do ensino superior, excetuando-se os cursos de licenciatura e Pedagogia, nos quais ainda assim, detectam-se certa omissão, segundo Libâneo (1999, p. 259) “os atuais cursos não dão conta de preparar o professor com a qualidade que se exige hoje desse profissional”. Nos cursos jurídicos essa é uma realidade desde a sua criação.

Os primeiros cursos de ensino jurídico surgiram por volta de 1808 com a chegada da Família Real e tinham como única e exclusiva preocupação que os docentes ali encontrados fossem meros transmissores das normas elaboradas por eles. Não existia qualquer preocupação naquela época com a capacitação deste profissional, assim como não havia qualquer interesse em melhoria na sua formação. A proposta foi trazida posteriormente, quando as primeiras preocupações iniciaram. A formação docente surgiu como um grande desafio da educação lançado pela necessidade de evidenciar o magistério, perdurando a mesma até os dias atuais.

O Rei de Portugal Dom João criou alguns cursos superiores no Brasil. Vejamos como sintetiza este período Azevedo (1964, p.562)

Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa. Era preciso, antes de mais nada, prover à defesa militar da Colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, civis e militares: duas escolas vieram atender a essa necessidade fundamental, criando-se em 1808 a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, com oito anos de cursos. Eram necessários médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha: criaram-se então, em 1808, na Bahia, o curso de cirurgia que se instalou no Hospital Militar e, no Rio de Janeiro, os cursos de anatomia e cirurgia a que acrescentaram, em 1809, os de medicina, e que, ampliados em 1813, constituíram com os da Bahia, equiparados aos do Rio, as origens do ensino médico no Brasil.

Do ensino médico que prevalecia, aos cursos jurídicos, como resultantes da sua ideologia de criação, o referido autor destaca:

Resultaram quase sempre de uma necessidade premente de técnicos, e que a formação de juristas não era urgente, já que havia bacharéis em número suficiente, formados em Coimbra, prolongando-se nesta área, durante o Império, a influência dessa universidade. (AZEVEDO, 1964, p.563)

Com a criação dos cursos, a preocupação com a formação do professor se iniciou, mas conforme menciona Alarcão (2011), em Portugal, as universidades criaram uma grande resistência e durante anos a formação inicial de professores era tida como tipicamente profissionalizante, de caráter técnico, normativo e prescritivo, portanto, não era tratada com prioridade. Com o passar dos anos permanece ainda no mais absoluto silêncio, tendo perdido forças com a crise do magistério enfrentada por boa parte do mundo.

Essa percepção não deve prevalecer no Brasil contemporâneo. O docente precisa buscar compreender o seu papel nesta nova dinâmica social, enxergando - se como base do processo de ensino-aprendizagem, ou melhor, é por compreender a base da estrutura educacional que o docente necessita buscar sua completa formação, para assim ter condições de promover uma transformação social significativa nos discentes, capazes de tornarem-se seres ainda mais críticos durante e após a sua formação acadêmica, fazendo cumprir o verdadeiro papel de um curso superior.

Sem dúvidas, o despertar para uma consciência crítica e não ingênua é o principal papel a ser desempenhado pelo professor universitário (FREIRE, 1979), mas ainda há algumas outras características marcantes que o docente precisa se apropriar, como por exemplo a didática, o domínio do conteúdo e a flexibilidade a novas conjunturas.

De acordo com Anastasiou, Cavallet e Pimenta (2003, p.271):

O aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementares. Diante dos novos desafios para a docência, o domínio científico de uma área restrita do conhecimento científico não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação.

O fragmento supracitado destaca um problema detectado na docência brasileira de uma forma geral. Para ser professor do ensino superior no país basta ser graduado e possuir uma pós-graduação que, dependendo dos anseios da Instituição pode ser *lato* ou *stricto sensu*. Não há, em termos legais, a exigência de nenhuma formação complementar. Não se exige a licenciatura e/ou disciplinas pedagógicas, assim como, nenhuma preparação sobre teorias de aprendizagem e

didática, sobre formas de avaliação, etc. A única exigência que se faz é tão somente o domínio do conteúdo que será transmitido aos discentes.

Enfatize-se que, para fins de reconhecimento de curso ofertado por estas IES, as mesmas buscam submeter-se à única exigência da LDB:

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:

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

É assim que Pimenta e Anastasiou (2010, p.37) aludem:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Corroborando com o entendimento das autoras supracitadas, pode-se concluir que grande parte dos docentes dos cursos jurídicos no Brasil possui como laboratório de formação o seu próprio ofício, ou seja, é atuando na docência que os mesmos vão se descobrindo professores.

O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) exige que:

Art.66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber reconhecido por *universidade* com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência do título acadêmico.

Como se pode perceber, a LDB em seu *caput* estabeleceu como prioridade as titulações para lecionar no ensino superior, traduzindo assim uma preocupação em estabelecer uma formação competente e compatível com o nível de escolaridade. Há a exigência de que os professores do ensino superior possuam mestrado e/ou doutorado. Porém, se observarmos o parágrafo único do mesmo artigo, vamos nos deparar com uma brecha da legislação, na qual exigência é dispensável. Vejamos:

Parágrafo único. O notório saber reconhecido por *universidade* com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência do título acadêmico.

Outro problema que demanda preocupação é o avanço crescente e descontrolado das instituições de ensino superior privado, assim como dos cursos jurídicos. Um dos principais reflexos da má ou da ausência de formação docente é o tempo remoto e incompatível dos docentes, visto que, por vezes devido à demanda do mercado de trabalho, os mesmos permanecem em sala de aula, porém numa inversão de papéis, deixando de ser aluno/bacharel, tornando-se advogado/professor. Esta é uma das principais causas do amadorismo docente brasileiro:

Como a demanda por professores é muito grande e de caráter recente na história do país, não houve tempo para preparar esses profissionais. O resultado é um amadorismo atroz, em geral fruto de um recrutamento de profissionais do direito para os quais o ensino é diletante e a pesquisa que o alimentaria é inteiramente desconhecida. (ADEODATO, 2004, p.126).

Os dados ofertados pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ⁴ em 2014 são assustadores. Segundo este conselho, o Brasil já possui aproximadamente mais de 1.240 (mil, duzentos e quarenta) cursos de direito. De acordo com o Conselho Federal da OAB⁵, são mais faculdades de Direito do que todos os países do mundo juntos. Em 2015 esta marca já foi ultrapassada e atualmente são mais de 1.300⁶ (mil e trezentos) cursos jurídicos no Brasil entre o ensino público e o privado.

São mais de 1 (um) milhão de advogados inseridos na sociedade e/ou no mercado de trabalho, muitos deles, fruto de uma má formação, sem um raciocínio crítico coerente, sem saber contextualizar, verbalizar ou ao menos se expressar. E são esses jovens e adultos que formarão outros tantos jovens e adultos, serão eles que vão proferir discursos, palestras, serem introduzidos no cenário político e muitas vezes transformar-se-ão em verdadeiros formadores de opinião. É a reprodução da incompetência inicialmente comentada. É o amadorismo docente constatado.

É imprescindível que o docente saiba associar as competências e que haja uma harmonização entre a vocação, os conteúdos ministrados, preparação e capacitação adequadas, incluindo aqui os conhecimentos pedagógicos e metodológicos, despertando em seus alunos o interesse investigativo e o

⁴ <http://www.cnj.jus.br/eadcnj/> . Acesso em 30/08/2016.

⁵ <http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>

⁶ <http://www.oab.org.br/noticia/29172/selo-oab-de-qualidade-aos-cursos-de-direito-sera-entregue-nesta-quarta?argumentoPesquisa=selo%20de%20qualidade>.

conhecimento reflexivo, tornando-os seres cada vez mais pensantes e críticos. Esse aprendizado discente é, sem dúvidas, o seu maior desafio.

No Brasil, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 deixa claro em seu texto, mais precisamente em seu artigo 43, as metas da atividade docente:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

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

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

Tais metas são difíceis de serem alcançadas em nossa realidade atual. O número de faculdades de direito que vem alcançado cada vez mais patamares impressionantes, dificulta e prejudica a qualidade do ensino fazendo declinar o nível acadêmico, incidindo diretamente na impossibilidade de democratização do ensino superior. Os cursos jurídicos no Brasil precisam tomar novos rumos. Não há qualquer fiscalização ou acompanhamento por parte do MEC, a não ser por ocasião dos processos de autorização e reconhecimento de cursos.

2.3.1 O Cenário alagoano

A atividade docente no Brasil, por vezes, não é exercida com exclusividade. O docente, na maioria dos lugares, não é valorizado e, por conseguinte, necessita buscar outras atividades para suprir o *déficit* de seu orçamento doméstico.

O cenário alagoano não foge à regra. Talvez, o desprestígio concedido ao magistério, seja pelo poder público, seja pela sociedade brasileira, venha a ser, de

fato, a principal causa deste acúmulo de funções e/ou atividades pelos docentes. Esses problemas políticos e culturais em Alagoas, Estado do Nordeste Brasileiro, terra de Marechais, interferem na mentalidade retrógrada de alguns, levando ainda nossa capital ao retrocesso social.

Em muitos casos, a categoria não é protegida pelo governo, não há incentivos, capacitação, programas de formação, a infraestrutura é precária e todo esse somatório repercute no mau aprendizado discente. No setor público existe, em algumas redes, o Plano de Cargos e Carreira que, apesar de seus limites, pelo menos no plano legal, incentiva o docente para a qualificação. Dentre as Instituições pesquisadas há uma única privada que possui um plano de carreiras, mesmo assim, a hora aula é desvalorizada e o docente, ao integrar o quadro da IES, recebe a mesma remuneração de todos, independentemente da titulação. O incentivo constatado nesta IES é tão somente galgar melhores condições de salário e posicionamento, posto há uma classificação entre os mesmos, variando de assistente a titular.

O docente em muitos lugares não é incentivado à pesquisa, o que, em se tratando de ensino superior, deveria ser uma prioridade. São poucas as instituições privadas que estimulam a pesquisa científica. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) possui convênio com a Universidade Federal, e, de acordo com a entrevista concedida pela coordenação da IES Pajuçara, a mesma também possui este convênio, o que abrange apenas dois dos dezessete cursos jurídicos atualmente ofertados no Estado. Apenas três das IES participantes da pesquisa, sendo uma delas pública e as outras duas privadas, disseram possuir convênio com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ofertando bolsas aos discentes através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Os docentes, segundo os coordenadores dos cursos, são convidados a publicarem nas revistas das IES respectivas, possuindo 06 (seis) delas, dentre as 07 (sete) IES participantes da pesquisa, suas próprias revistas institucionais. Apenas duas destas possuem Qualis CAPES.

A IES Centro disse também estimular a pesquisa docente, patrocinando a publicação de livros com os artigos dos professores previamente selecionados.

No cenário alagoano a questão é ainda mais complexa para não dizer vexatória. Parece muitas vezes não haver vontade política em investir em uma

educação de boa qualidade, face o interesse de alguns governantes pela facilidade de manipulação de votos nas eleições. Muitos governantes não querem ver o seu povo consciente, com percepção ou capacidade de discernimento desenvolvidos, pois assim tornar-se-iam seres críticos e não manipuláveis. Para àqueles, essa transformação não seria nada interessante.

Segundo a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Alagoas possui o maior índice de analfabetismo do Brasil. O índice de 21,6% dos habitantes de 15 (quinze) anos ou mais, que não sabem ler nem escrever no Estado é quase três vezes maior que a média nacional de 8,5%. (IBGE, 2014)

O índice de analfabetismo denota uma população subdesenvolvida, sem contar com os problemas endêmicos como a miséria, a fome e o desemprego. Tudo isso é consequência da ausência de educação de base e superior. São milhões de brasileiros e alagoanos vivendo abaixo da linha da pobreza e sem condições de se profissionalizar, estudar, desenvolver-se, evoluir e buscar melhores condições de vida. (PLANO PLURIANUAL/AL 2016-2019/IBGE)

Os dados da escolaridade básica no Estado de Alagoas reforçam o argumento das discrepâncias entre o acesso à educação básica e superior. Vejamos os dados do INEP e MEC:

Imagem 1 – Número de Matrículas – Educação Regular - Censo Escolar 2015

Município	Dependência Administrativa	Tipo de Mediação Didático-Pedagógica	Ensino Regular				Ensino Médio*	
			Ed. Infantil		Ensino Fundamental*			
			Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais		
Maceió	Federal	Educação a Distância - EAD	0	0	0	0	0	
		Presencial	0	0	0	0	0	
		Total	0	0	0	0	0	
	Estadual	Presencial	0	0	7925	30029	19195	
		Total	0	0	7925	30029	19195	
	Municipal	Presencial	1607	4289	28795	4637	0	
		Total	1607	4289	28795	4637	0	
	Privada	Educação a Distância - EAD	0	0	0	0	0	
		Presencial	4605	10312	27511	19697	12089	
		Total	4605	10312	27511	19697	12089	
	Total			6212	14601	64231	54363	31284

Fonte: Dados do INEP, 2015.

De acordo com a imagem, os anos iniciais do ensino fundamental correspondem à sua primeira fase, ou seja, do 1ª ao 5ª ano, já os anos finais, correspondem à segunda fase do ensino fundamental, ou seja, do 6ª ao 9ª ano de acordo com o sistema de 9 (oito) anos de duração.

O número de alunos matriculados de acordo com o censo escolar 2015 é bem maior nos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar da participação na administração direta pelo governo nas escolas de ensino regular ser pequena, ele é o único responsável pelo envio de verbas para merenda, transporte escolar, livro didático, etc. Os altos índices de analfabetismo fez o governo adotar uma postura mais incisiva e investir na universalização do ensino fundamental.

Já no ensino superior, o número de alunos matriculados é um pouco menor do que no ensino fundamental.

As imagens nº 01 e nº 02 demonstram essas conclusões através dos números trazidos no Censo Escolar disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Imagem 2 – Número de Matrículas – Ensino Superior - Censo Escolar 2015

			Número de Vínculos de Alunos						Total
			PÚBLICA			Total	PRIVADA	Total	
			FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL		PRIVADA		
Ano Censo	Região	UF							
2012	NORDESTE	ALAGOAS	21.611	1.941	27	23.579	39.790	39.790	63.369
	Total		21.611	1.941	27	23.579	39.790	39.790	63.369
		Total	21.611	1.941	27	23.579	39.790	39.790	63.369

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2015

Observa-se, de acordo com os dados apresentados na imagem nº 02, que o número de alunos matriculados no ensino superior é maior dentre as Instituições privadas. Os programas de financiamento ofertados pelo governo facilitaram essa entrada na Universidade. E mais, a facilidade do processo seletivo, como pré-requisito para adentrar no ensino superior, é bem maior dentre as IES privadas que, por vezes, “disputam” esses alunos.

O número de faculdades em todo o estado vem crescendo de forma significativa, alcançando atualmente a margem de 18 (dezoito) Instituições que ofertam o curso de direito, conforme os dados do e-MEC.

Quadro 1⁷ - Cursos de Direito em Alagoas – 2017

IES	Município	Ano de criação/Número de Vagas
Centro Universitário Cesmac (CESMAC)	Maceió	Ano de 1975/600 vagas
Centro Universitário Maurício de Nassau	Maceió	Ano de 2007/150 vagas
Centro Universitário Tiradentes (FITS)	Maceió	Ano de 2007/200 vagas
Faculdade da Cidade de Maceió (FACIMA)	Maceió	Ano de 2003/100 vagas
Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió (FAMA)	Maceió	Ano de 2003/100 vagas
Faculdade Estácio de Alagoas (FAL)	Maceió	Ano de 2001/160 vagas
Faculdade Maurício de Nassau de Maceió (FMN Mangabeiras)	Maceió	Não consta/100 vagas
Faculdade Raimundo Marinho (FRM)	Maceió	Ano de 2006/100 vagas
Faculdade de Tecnologia de Alagoas (FAT)	Maceió	Ano de 2015/162 vagas
Instituto de Ensino Superior de Alagoas - IESA	Maceió	Ano de 2003/100 vagas
Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste (SEUNE)	Maceió	Ano de 2003/200 vagas
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	Maceió	Ano de 2017/40 vagas
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Maceió	Ano de 1933/156 vagas
Centro de Ensino Superior Arcanjo Mikael de Arapiraca (CESAMA)	Arapiraca	Ano de 2003/100 vagas
Faculdade Cesmac do Agreste (CESMAC)	Arapiraca	Ano de 2011/240 vagas
Instituto de Ensino Superior Santa Cecília (IESC)	Arapiraca	Ano de 2006/100 vagas
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	Arapiraca	Ano de 2007/40 vagas
Faculdade Cesmac do Sertão (CESMAC)	Palmeira dos Índios	Ano de 2011/ 120 vagas
Faculdade Raimundo Marinho (FRM)	Penedo	Ano de 2004/200 vagas

Fonte: Autora, 2017. Dados do e-MEC, 2017.

⁷ Os quadros são definidos predominante de palavras dispostas em linhas e colunas, com ou sem indicação de dados numéricos. Diferenciam-se das tabelas por apresentarem um teor esquemático e descritivo. A apresentação dos quadros é semelhante à das tabelas, exceto pela colocação dos traços verticais em suas laterais e na separação das casas. Disponível em: http://www.bvs-sp.fsp.usp.br:8080/html/pt/paginas/guia/i_cap_04.htm. Acesso em: 15/03/2017.

Embora apareçam nos dados do E-MEC, os dados da Escola Superior de Advocacia de Alagoas – ESA/OAB Alagoas mostram que a Faculdade Maurício de Nassau Mangabeiras não oferta o curso de Direito, assim como também não o faz o Instituto de Ensino Superior Santa Cecília – IESC.

Vale dizer também que, algumas IES atuam na capital assim como no interior, mas como possuem credenciamentos distintos, a pesquisa considerou todas as suas unidades. A Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) teve seu credenciamento autorizado em 2017 para atuar também na capital e ofertará 40 (quarenta) vagas para direito gratuitamente. (e-MEC, 2017)

Em Maceió, já são inúmeras as IES que se instalaram. Atualmente, são 12 (doze) as Instituições que ofertam o curso superior jurídico.

No quadro acima, observa-se que há um grande número de vagas ofertadas pelas IES privadas de Maceió, quase todas disponibilizam 100 (cem) ou mais vagas de bacharéis. O Centro Universitário Cesmac, por exemplo, de acordo com os dados do e-MEC, oferta 600 (seiscentas) vagas só em Maceió, sendo mais 240 (duzentas e quarenta) no Agreste e 120 (cento e vinte) no Sertão. No total, de acordo com os números constantes no quadro nº 01 são 2.168 (duas mil, cento e sessenta e oito) vagas ofertadas entre as IES da capital alagoana.

Com esse crescimento, a demanda de docentes aumentou e a consequência vem sendo um ensino jurídico deficitário, posto não há se quer tempo hábil para uma qualificação adequada por parte desses profissionais que decidem adotar a docência como atividade. Muitos professores de direito são advogados recém-formados, saindo da graduação direto para a sala de aula. Essa falta de amadurecimento acadêmico e inexperiência refletem-se na má formação discente como consequência. Tais resultados influenciam diretamente no índice de desenvolvimento do estado, bem como do país.

A formação docente é precária, seja pela falta de tempo, de interesse, dificuldade financeira ou até mesmo pela ausência de oportunidade encontrada no estado. Há apenas cinco, dentre as universidades alagoanas, ofertando programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo duas públicas (UFAL e UNEAL) e três privadas (CESMAC, UNIT E UNINASSAU). Enfatize-se que as privadas ofertam aos seus docentes uma formação mediante custos e o valor cobrado ao mesmo, muitas

vezes, desestimula qualquer tentativa de busca pela titulação necessária⁸. Até porque, a remuneração paga por estas IES não é suficiente para promover os gastos pessoais e profissionais. Portanto, para os que têm a docência como atividade exclusiva, não há outra alternativa, a não ser sofrer as consequências de um processo seletivo árduo, cansativo e desgastante, além de concorrido, como é o programa de pós-graduação em Direito ofertado pela UFAL.

Vale esclarecer que, apesar de público, o programa ofertado pela UNEAL é exclusivo dos docentes concursados que compõem o quadro dessa Instituição.

Os docentes que porventura se intitulam “professores profissionais” e querem viver da docência sentem dificuldades e não conseguem se manter sem comprometer todos os dias e turnos nas mais diversas faculdades do estado. Por vezes, não suportam tal ônus e optam por exercer também, outra profissão. A questão remuneratória é um grande divisor de águas na prática docente em todos os seus níveis e modalidades.

Os docentes desses cursos jurídicos alagoanos, em sua grande maioria, são “horistas”, ou seja, recebem por hora aula trabalhada⁹. Essa desvalorização não proporciona a atuação na docência com exclusividade, o que repercute na ausência de formação, uma vez que, se o docente necessita trabalhar, não possui tempo hábil para estudar e buscar uma formação adequada. O docente precisa ser melhor remunerado. A valorização docente repercute, sem dúvidas, numa melhoria da qualidade de ensino e o contrário também, qual seja, a desvalorização docente corresponde diretamente a um ensino ineficiente. Esse é o ciclo vicioso presente em nosso estado que não difere do resto do país.

Seguindo essa linha de raciocínio, Melo Filho e Marques Júnior (2009, p.78) aludem:

Não podemos olvidar que, no ensino jurídico em especial, a questão remuneratória torna-se uma problemática à parte, na medida em que, no Direito, diferentemente do que ocorre na grande maioria dos cursos de ensino superior, o professor desenvolve uma atividade paralela, que é a sua verdadeira fonte de renda, servindo o ensino apenas como forma de complementação salarial e, por vezes, de realização pessoal.[...] Certo é que no Brasil apresenta-se difícilíssimo (ou melhor impossível) manter-se

⁸ Uma das IES participantes da pesquisa oferta o curso de doutorado em parceria com um universidade de outro estado cobrando R\$ 4.500,00 (quatro mil e quinhentos reais) a mensalidade durante os 04 (quatro) anos.

⁹ De acordo com os dados coletados na pesquisa, as faculdades participantes declararam pagar entre R\$25,00 (vinte e cinco reais) e R\$ 40,00 (quarenta) por hora aula. Na seção 5 retornaremos a essa questão.

financeiramente apenas por conta do magistério. Em um país que não valoriza a educação de base, no ensino superior a realidade não é tão dissonante.

E ainda assim, corroborando com o que foi dito acima, Nobre (2005, p.69), destaca:

Acredito que a grande maioria dos estudantes de Direito quer melhorar sua posição no mercado por uma razão elementar: não lhes é dada uma oportunidade na carreira acadêmica. Se a remuneração fosse compatível e houvesse possibilidade de pesquisa, muitos alunos optariam pela carreira acadêmica.

A situação do ensino jurídico, se comparado às demais formações, parece ser mais delicada, pois a desvalorização supracitada ainda é mais evidenciada por ser a docência o plano “B”, a segunda alternativa dos formandos que, por vezes, pleiteiam a advocacia ou as carreiras jurídicas, mas dificilmente o magistério. Para esses, a docência é encarada como fonte extra de renda, já que o ofício principal não é ser professor, mas sim, advogado. Além do mais, a profissão, por muitos, foi escolhida como forma de ganhar notoriedade, reconhecimento e *status* e no exercício da docência esses não preveem alcançar tal objetivo.

Destarte, há uma real e urgente necessidade de valorização deste profissional. É necessária uma qualificação e capacitação profissional docente no ensino superior. A qualificação torna o docente habilitado para exercer o magistério através da graduação em direito, dos cursos de formação, assim como da sua experiência profissional. Já a capacitação, promove autonomia e desenvolvimento, cria autoconfiança e favorece o desenvolvimento. A docência não pode ser vista ou tratada como uma profissão de segunda categoria.

A conjuntura atual é precária em todo o Brasil e, no estado de Alagoas não é diferente. O país e os estados de uma forma geral precisam de docentes capacitados e não de mero transmissores de conteúdos.

Em suma, ao longo da seção 1, discutiu-se a política de formação docente no ensino superior desde o seu surgimento até o cenário atual do país, bem como do estado de Alagoas. Os aspectos legais foram enfatizados, fazendo-se também uma análise da conjuntura atual em que estão inseridas tais temáticas. Na próxima seção, atenta-se o olhar para os cursos jurídicos, analisando as influências do passado e a sua proliferação atualmente. Destaca-se, também, o perfil do docente desses cursos.

3 CURSOS JURÍDICOS

Evolução?...

*Pouco mudou, de fato...
Seguimos em cavernas, no "escuro"...
Matando pra sobreviver...*

Francismar Prestes Leal

Nesta segunda seção, buscou-se uma viagem ao passado, trazendo à tona a história e evolução dos cursos jurídicos e sua proliferação desde meados de 1822 até os dias atuais. As polêmicas que rodeiam os cursos jurídicos existem desde a sua existência, antes profissão elitizada, hoje acessível às mais variadas classes sociais econômicas. E mesmo diante desta nova realidade, a preocupação com a formação docente, esta não evoluiu. Aqui, a questão objeto de discussão possui como referenciais teóricos Tobias (1973), Segurado (1973), Malta, Farias (2015), Ponce, Oliveira (2014), Aguiar (1999), entre outros.

3.1 Histórico

As primeiras Faculdades de Direito no Brasil foram criadas em 1827, em Olinda e na cidade de São Paulo. Essa criação foi considerada um fenômeno bastante polêmico e controverso.

Em meados de 1822, a política de Portugal não era permissiva no sentido de fundar escolas superiores em suas colônias. O Brasil, insatisfeito com essa dependência cada vez mais se empenhava na tentativa de provar que era capaz de desenvolver-se de forma independente.

O problema educacional era sempre encoberto com assuntos polêmicos, visíveis e aparentemente mais urgentes como, por exemplo: a escravidão, o atraso econômico e cultural, etc. (TOBIAS, 1973).

Até 1827, conforme aduz Segurado (1973), todas as pessoas que possuíam o desejo de tornar-se bacharéis em Direito eram obrigadas a sujeitar-se a uma travessia marítima, enfrentando os riscos e os perigos que a mesma apresentava,

posto tinham que estudar na Europa: Bolonha, Roma, Paris, Montpellier ou, preferencialmente em Portugal, na Universidade de Coimbra, fundada em Lisboa no século XIII.

Após a independência do Brasil, ainda assim, nenhum ensino jurídico havia em nosso país. A primeira tentativa de fundar uma Faculdade de Direito foi oriunda da Igreja. Cogitou-se uma possibilidade por parte dos franciscanos de uma Universidade no Rio de Janeiro semelhante à de Coimbra, mas a ideia não prosperou. (SEGURADO,1973).

A pauta sobre a criação desses cursos surgiu na assembleia constituinte de 1823. O impasse sobre o local onde seriam fundadas estas faculdades foi grande, já que havia interesses regionais entre os constituintes pela manutenção do poder, por uma vaga no serviço público, etc. Outra questão levantada por Segurado (1973) tratava-se do receio quanto ao conteúdo que seria ministrado nestes cursos, posto os bacharéis deveriam ter uma formação voltada para a manutenção da “ordem”. As aulas em nada poderiam contribuir para uma formação crítica acadêmica, já que os bacharéis teriam que ser submissos e favoráveis à manutenção da estrutura vigente, caso contrário, se o conteúdo fosse liberatório ou revolucionário, o poder da oligarquia poderia ser ameaçado.

Segundo Adorno (1986), as aulas eram recheadas de exposições quase literais de doutrinadores juntamente com os comentários dos códigos, sem qualquer efeito construtivo e modificador do comportamento, demonstrando visivelmente o padrão didático do curso jurídico.

Muito contribuíram para esse padrão didático a prática de aulas lidas, cuja técnica consistia na eterna repetição dos juriconsultos tradicionais, sem qualquer análise crítica, a par do hábito corrente de se empregar apostilas que reuniam excertos de obras distintas, desprovidas de sistematicidade e organicidade. (ADORNO, 1986, p.104)

Com a Constituição de 1823 houve uma resolução elaborada por José Feliciano Fernandes Pinheiro (Visconde de São Leopoldo) cujo conteúdo traduzia a necessidade da criação de uma universidade no Brasil, mas impôs como condição a criação e funcionamento de, no mínimo, dois cursos jurídicos, na tentativa de sanar as dificuldades decorrentes da ausência de bacharéis suficientes para atuarem como juízes e advogados nos lugares em que o déficit destes profissionais eram marcantes. Tal resolução não prosperou devido à dissolução da Assembleia

Constituinte por D. Pedro I. Esta só perdurou por 06 (seis) meses e 02 (dois) anos após ser dissolvida foi criado um curso jurídico a título provisório no Rio de Janeiro, porém, não houve o cumprimento do Alvará de permissão de funcionamento do mesmo, restando apenas os estatutos elaborados. (SEGURADO, 1973).

A criação dessas instituições de ensino superior era uma decisão da elite por variáveis motivos, pois os cursos no país de origem iriam evitar a saída de seus filhos para estudar em Portugal e ainda promoveriam a autonomia do Estado Brasileiro. Sem contar que, devido à cobrança de uma taxa de anuidade, o acesso à universidade não era amplo, mas sim restrito àquela classe. Nem todo estudante tinha condições de pagar a anuidade, assim como não possuíam recursos para se manter fora das suas cidades se acaso a sua origem não fosse paulista ou pernambucana. Além do mais, havia uma seleção na qual aluno para ser aceito deveria possuir conhecimentos em português, latim, francês, inglês, alemão e italiano. Ou seja, não eram todos os candidatos que possuíam condições de estudar e se preparar para esta prova de ingresso. (SANTOS, 2012)

Na verdade, o real interesse das instituições de ensino superior tinha como referência a oligarquia, ou seja, eram vistas como um espaço de “treinamento” das elites, ou melhor, uma homogeneização ideológica. As elites, através dos cursos jurídicos ofertados, seriam educadas e com isso garantiriam o ingresso no serviço público após essa formação acadêmica. Era esse um dos interesses em se tornar bacharel. Havia uma grande competição das elites pela manutenção do poder.

Nestas instituições, o espaço crítico era pequeno, pois havia uma reprodução de um conhecimento escolhido. O conteúdo ministrado era deliberado de forma consciente pela classe dominante que buscava tão somente representar os seus interesses próprios. As aulas, aparentemente, em nada contribuíam para uma formação crítica do acadêmico (ADORNO, 1986).

Na verdade, os bacharéis em direito possuíam como principal função, satisfazer as necessidades de funcionamento estatais saindo da academia e ingressando de imediato no serviço público, carregados de um suporte ideológico em concordância com os interesses da elite dominante. (ADORNO, 1986).

O intuito primordial era formar um corpo de elitistas que tivessem competência para operar a máquina estatal. O projeto foi direcionado tão somente às prioridades políticas, econômicas e ideológicas das classes dominantes e detentoras de poder. (BITTAR, 2001)

Esse “treinamento” elitista tratava-se de um círculo vicioso. O emprego público conferia aos bacharéis uma estabilidade econômica confortável e por isso era tão desejado. Além do mais, ainda proporcionava o ambiente perfeito para direcionar a política de acordo com interesses da classe, fazendo do Estado, durante o Império, o seu grande empregador.

Quatro anos após o fracasso da Constituinte de 1823, o idealizador e autor da Resolução já referenciada, que demonstrou a necessidade da criação de uma universidade brasileira, assim como a criação de dois cursos jurídicos, Fernandes Pinheiro, agora ministro do Império, conseguiu convencer o Imperador da necessidade e extrema importância da criação dos cursos jurídicos. Em 11 de agosto de 1827, obteve a assinatura da Carta de lei que autorizava a criação de dois cursos jurídicos, sendo um no estado de São Paulo e o outro, inicialmente planejado para funcionar em Olinda, tendo sido transferido para Recife, Capital Pernambucana. (SEGURADO,1973)

Até então, não se falava em “Faculdades de Direito”, Academias de Direito foi o nome concedidos às primeiras Faculdades. Na capital paulista, a Academia São Paulo foi instalada no Convento de São Francisco, aos 28 de março de 1828 e a de Olinda, no Mosteiro de São Bento, aos 15 de maio de 1828.

Nessas Academias, a admissão dos estudantes se dava mediante à apresentação de certidão de idade (com um mínimo de 15 anos completos) cumulativamente com a aprovação em exames de Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria. O grau de bacharel formado dar-se-ia após 05 (cinco) anos de curso.

No Brasil, as primeiras faculdades de Direito foram institucionalizadas pela aprovação do projeto de 31 de Agosto de 1826, convertido em lei em 11 de agosto de 1827. O objetivo almejado era instalar dois centros dedicados ao estudo jurídico em território nacional.

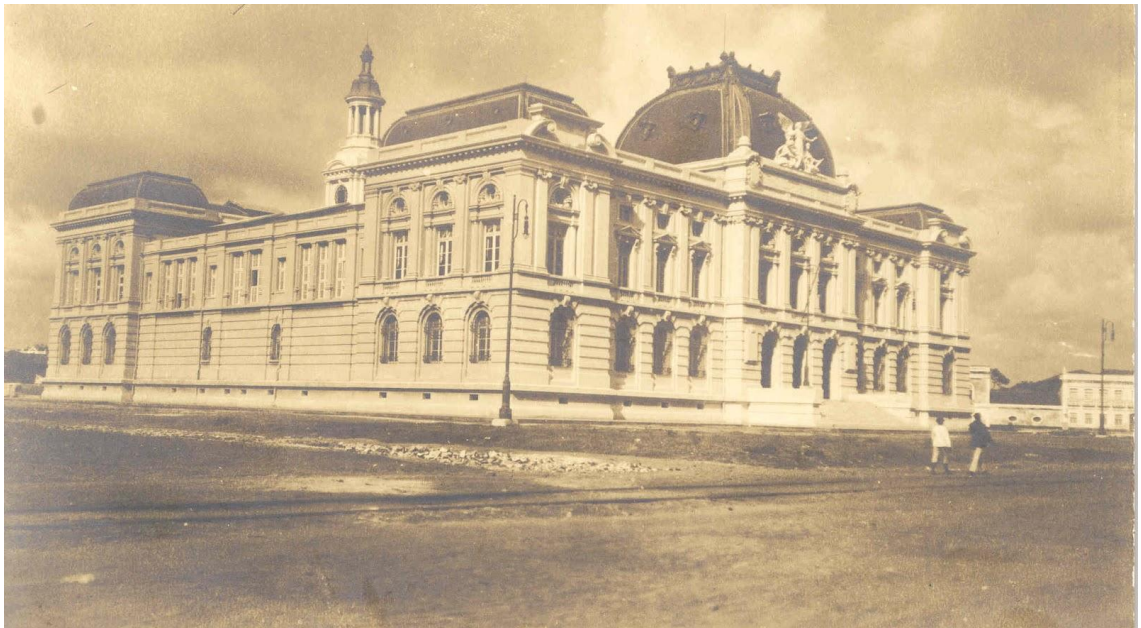
São Paulo e Olinda foram as localidades escolhidas para receber estes centros e a escolha dos estados se deu em função da posição geográfica privilegiada e centralizadora dessas cidades, sendo uma faculdade voltada para o atendimento à região Sul do país e a outra para atender à região Norte do Brasil. (WOLKMER,1995).

A ideia inicial quanto às instalações desses centros no Brasil veio marcar uma autonomia nacional decorrente da independência do Brasil junto à Portugal, em

1822. A intenção era a formação de uma elite intelectual que não dependesse das escolas portuguesas e francesas. (WOLKMER,1995)

Em 1828, iniciam-se os primeiros cursos que, até então atendiam às necessidades dos alunos e docentes, porém, o que ambos buscavam não era tão somente o academicismo, mas sim a simbologia política e representativa que o curso de bacharel futuramente poderia proporcionar. (WOLKMER,1995)

Imagem 3 - Faculdade de Direito do Recife - 1854



FONTE: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=441. Acesso em 25 de jan. 2017.

Em princípio, restou-se claramente comprovado que não havia uma autonomia intelectual nacional posto, as ideias, os docentes e até os próprios discentes pertenciam a ex-metrópole lusitana. (NASPOLINI, 2008)

O curso ofertado pela Escola Jurídica de Olinda usou como “cópia” o ensino de Coimbra. (FIGUEIREDO; GOMES, 2012).

Pode-se dizer que a má formação docente é reflexo desta época, pois os primeiros anos do curso de direito pernambucano em Olinda foram marcados pela falta de profissionais capacitados. Nesta época, houvera também uma forte influência da Igreja e muitos problemas estruturais. Os docentes se envolviam com outras atividades, e por vezes se ocupavam com cargos políticos, não podendo exercer o ofício da docência. A assiduidade também era dificultada, pois alguns

alunos e professores residiam em Recife. Em 1854 veio à mudança para o Recife trazendo novos tempos à instituição. (NASPOLINI, 2008)

Com a aprovação da lei de 11 de agosto de 1827, a Faculdade de Direito de São Paulo tomou sede no Convento de São Francisco, construção do século XVII geograficamente bem localizada, pois ficava próxima ao Porto de Santos e podia atender à região Sul e Minas Gerais. A cidade possuía ainda um baixo custo de vida e um clima moderado, semelhante ao europeu o que favoreceu ainda mais a sua escolha. (NASPOLINI, 2008)

Imagem 4 - Faculdade de Direito de São Paulo - 1828



FONTE: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=441. Acesso em 25 jan. 2017.

A instalação da Faculdade Jurídica de São Paulo transformou a rotina da cidade. A cidade antes pacata, tranquila e de pouco movimento tornou-se agitada, passando a comportar uma enorme aglomeração de pessoas, que até então, eram desconhecidas da região. (FIGUEIREDO E GOMES, 2012).

Começaram a surgir as famosas repúblicas, como assim denominavam as casas de pensões que abrigavam os estudantes que vinham de fora da cidade. Existia entre os alunos desta escola a característica marcante do autodidatismo, posto eles não se preocupavam tão somente com a cultura jurídica, mas também, realizavam outras produções em outras diversas áreas como o jornalismo, a política, a literatura, etc. (NASPOLINI, 2008)

A característica suscitada do autodidatismo discente, também se apresentava no corpo docente da Escola de São Paulo. Os docentes desta escola eram autodidatas, não possuindo como única e exclusiva preocupação o ensino da cultura jurídica. Os conteúdos relativos à política, literatura, entre outros, também eram inseridos nas aulas. (FIGUEIREDO E GOMES, 2012).

Diante desta evolução científica, constatou-se um grande progresso no meio acadêmico, novas cadeiras no curso foram abertas e a primeira revista acadêmica oficial fora produzida. (NASPOLINI, 2008)

A escola de São Paulo possuía uma forte tendência liberal, enquanto a de Pernambuco, depois de transferida de Olinda para Recife em 1854, detinha de um perfil mais doutrinador. (NASPOLINI, 2008)

Em Recife priorizou-se a formação doutrinária, bem como dos homens da ciência jurídica, e era de onde surgiam as grandes teorias do direito. Já em São Paulo, formaram-se os maiores políticos e burocratas de estado, proporcionando a condução das novas leis e medidas. (NASPOLINI, 2008)

3.2 A Proliferação dos Cursos Jurídicos

Conforme menciona Malta, Farias (2015, p.95):

Não resta dúvida de que o sistema de ensino no Brasil é deficiente, e que o ensino jurídico não foge à regra, pois a abertura de novos cursos tem se proliferado exponencialmente por todo o território nacional, mas sem as devidas credenciais de manutenção e melhoramento. Dessa forma, não basta apenas a Autorização e/ou Portaria do MEC para garantir a qualidade do ensino, antes de tudo é preciso melhorar o ensino básico para que ao ingressar no curso o aluno tenha plena condição de fazer uma graduação de boa qualidade. É imprescindível conhecer a História da Educação Brasileira, bem como do Ensino Jurídico no Brasil para compreender esse quadro deficitário e talvez encontrar respostas para toda a problemática em que hoje se encontra o ensino superior e, especificamente, para os limites deste capítulo, o curso de Direito.

Um dos efeitos da significativa proliferação dos cursos jurídicos é a má qualidade do ensino, como visto anteriormente. Desde o início da sua criação, por ser considerada uma das profissões imperiais, o curso de Direito, até hoje, ainda é um dos mais desejados, sendo a carreira jurídica, uma das mais almejadas pelos jovens.

Imagem 5 - 10 cursos mais procurados do Prouni 2017/1.

10 cursos mais procurados

Curso	Inscrições
Direito	268.864
Administração	268.041
Pedagogia	180.020
Enfermagem	165.578
Educação Física	160.052
Psicologia	130.372
Ciências Contábeis	126.444
Fisioterapia	106.288
Engenharia Civil	106.202
Serviço Social	83.525

Fonte: <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/direito-apresenta-maior-procura-prouni-2017-1/338261.html>. Acesso em 16 mar. 2017.

Essa grande procura pelo curso de Direito é generalizada, sendo característico não só das IES públicas, como também das IES privadas.¹⁰

Conforme mencionam Malta e Farias (2015), a mudança sofrida pelo ensino superior foi bastante significativa, pois, o acesso aos cursos jurídicos que antes pertencia um grupo restrito, de elite, na atualidade, é acessível a todas as classes sociais. Vale dizer que, segundo esses autores, esta facilitação do acesso ao curso superior de Direito não está relacionada à inserção desses profissionais ao mercado de trabalho, pois a Ordem dos Advogados do Brasil - OAB impede o livre mercado, exigindo que o bacharel seja submetido, anteriormente ao exercício da profissão, ao Exame da Ordem.

Neste diapasão, há uma situação delicada, posto que, aparentemente, não há um controle criterioso realizado pelo MEC quanto à abertura de cursos jurídicos, nem tampouco sobre a qualidade do ensino ministrado pelos docentes e muito menos sobre o perfil que se espera do futuro bacharel em Direito no país. Em

¹⁰ Vide Imagens de nº 09 e nº 10 da quarta seção desta dissertação.

2013¹¹, a OAB e o MEC acordaram em criar um grupo de trabalho para estabelecer algumas regras para o ensino superior jurídico:

- 1- o estabelecimento de nova política regulatória para o ensino jurídico;
- 2 - a definição de critérios para a autorização, o reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de Direito;
- 3 - a identificação periódica da demanda quantitativa e qualitativa de profissionais do Direito;
- 4 - identificação periódica da capacidade instalada de campo de prática para a realização de estágios supervisionados;
- 5 - a definição de critérios para acompanhamento e avaliação do atendimento à demanda social para fins de manutenção da quantidade de vagas e do próprio curso;
- 6 - a definição de diretrizes para avaliação do resultado de aprendizagem dos estudantes;
- 7 - e a definição de diretrizes para a elaboração do instrumento de avaliação dos cursos de Direito.

Nesta mesma época, o ministro da educação, Aloísio Mercadante, disse que "o Brasil não precisa de mais advogados"¹². Entretanto, esse não foi o discurso constatado na prática e a proliferação continuou, já que em 2014 eram 1.284 (mil duzentas e oitenta e quatro) as faculdades de direito existentes no país e em 2015 ultrapassamos a margem das 1.300 (um mil e trezentas) faculdades, alcançando um número de 1.308 (mil trezentas e oito) faculdades de direito. O MEC, através do Diário Oficial da União¹³, mesmo criando novas regras alegando fechar o balcão para os cursos de Direito, autorizou nos últimos dois anos a abertura de mais 08 (oito) instituições que ofertam o curso de direito no país.

O grande discurso gira em torno da condição mínima de existência quanto à estrutura, à construção e promoção do curso respectivo, já que as exigências do MEC não são grandes, o investimento não é alto, não exige muitos gastos, não tem laboratórios nem equipamentos sofisticados, necessitando apenas de algumas salas de aulas, de uma biblioteca e de um corpo docente, cuja remuneração, via de regra,

¹¹ <http://blog.portalexamedeordem.com.br/mec-altera-regras-para-criacao-de-cursos-de-direito-e-da-um-balao-em-pleito-historico-da-oab>. Acesso em 15 nov. 2016.

¹² Vide anexo III e IV – Parte 2.

¹³ <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/05/2015&jornal=1&pagina=14&totalArquivos=84> Acesso em 15 nov. 2016.

é muito baixa, e com o leque de opções nas mais diversas áreas jurídicas vislumbradas pelos discentes, o retorno é, por vezes, assegurado. O Direito, hoje, passou a ser umas das primeiras opções dos candidatos que buscam uma vaga no ensino superior¹⁴. A carreira jurídica atrai os “concurseiros” que almejam à tão sonhada “estabilidade”. A advocacia também é, dentre as opções que ofertam o curso, o “passaporte à liberdade”, posto ser uma profissão intelectual autônoma e liberal. Vale mencionar que a academia, apesar de não ser tão cogitada, pelo menos é o que demonstram as pesquisas¹⁵, trata-se de mais uma opção profissional que a graduação em Direito poderá oferecer, já que nenhuma formação docente é exigida a este profissional.

Desta feita, o desinteresse pela docência, o crescimento acelerado de instituições que ofertam o curso de Direito, bem como a ausência da formação docente tem implicado diretamente numa má qualidade do ensino. É perceptível que os cursos jurídicos não estão alcançando o cumprimento de suas funções, pois hoje são inúmeros os cursinhos preparatórios criados, com exclusividade, para preparar os graduados em Direito para o Exame da Ordem dos Advogados e para os mais variados concursos públicos. E, na tentativa de aprovar o maior número de egressos, grande parte das IES privadas mudam suas matrizes curriculares de forma desordenada, buscando a todo custo se adaptarem aos conteúdos que mais são cobrados nas provas de Exame de Ordem. Em uma das IES pesquisadas, o curso de Direito tem 06 (seis) diferentes matrizes curriculares concomitantes, causando sérios problemas aos alunos e docentes, uma vez que ao ficar reprovado em determinada disciplina, o aluno corre o risco de não mais poder cursá-la, já que ela deixou de ser ofertada e o que é pior, a mesma pode ser exigida como pré-requisito para a disciplina posterior. Esta situação é comum e, por vezes, obriga o aluno a cursar a disciplina em outra Instituição que venha ofertá-la.

3.3 O Perfil Docente dos Cursos Jurídicos

Como visto, o curso superior de Direito é um dos pioneiros no Brasil; e, até os dias de hoje, conforme menciona Ponce e Oliveira (2014), conta com uma presença forte e marcante da tradição, da dogmática jurídica e dos rituais acadêmicos.

¹⁴ Vide imagem 05 e 10.

¹⁵ www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf. Acesso em 25/08/2016

Vislumbra-se uma grande dificuldade em alterar ou transformar o modelo de ensino atual. Tomando por base essa tradição significativa, tornam-se visualmente perceptíveis as marcas de poder e opressão constantes nessas relações.

A opressão está em tudo: distância docente, frieza calculista dos olhares, tapetes vermelhos, rituais acadêmicos pomposos e formais, impermeabilidade das congregações ou conselhos acadêmicos, verticalidade das estruturas burocráticas, na feição sisuda do magistrado-professor que adentra a sala de aula sem desvestir-se do cargo, na falta de transparência das políticas das coordenadorias, na massividade impessoal das salas lotadas de pessoas cujas esperanças de ascensão social se depositam sobre o sonho de serem igualmente autoridades, reproduzindo o *status quo*, em um país onde só se respeita a autoridade do título ou do cargo (BITTAR, 2006, p. 28-29).

Muitos profissionais que ocupam a função docente no ensino superior, apesar de reconhecidamente chamados de “professores”, não possuem uma formação que os identifique profissionalmente. (OLIVEIRA, 2012).

A maioria desses professores dos bacharelados em Direito não possuem formação específica para o magistério no ensino superior e, com isso, reproduzem o modelo positivista de ensino no qual foram formados em suas graduações. Esses desconsideram os conhecimentos pedagógicos indispensáveis à docência (PRADO; SANTOS; PEREIRA JUNIOR, 2015)

Essa ausência de formação é um dos pontos mais carentes dos professores universitários quando se refere ao profissionalismo na docência. Seja pela ausência de oportunidade de entrar em contato com a área, ou ainda porque tais docentes a veem como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade de ensino. (MASETTO, 1998).

O docente precisa absorver a ideia de que para desempenhar bem a docência é necessário a aquisição e domínio de outros saberes. Leite (2008, p.748) explica que:

[...] além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino aprendizagem e dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente. São saberes docentes necessários ao professor, que ainda se constituem como conhecimentos novos para as instituições e para os pesquisadores que atuam na formação desse profissional.

Para Imbernón (2004), é preciso o docente dominar uma série de competências e aptidões especializadas que envolvem o conhecimento didático

pedagógico para tornar-se um profissional e, conseqüentemente, competente no exercício da docência.

O conhecimento didático pedagógico é definido por Castro Júnior (2008, p.72) como a habilidade de:

[...] escolher, criticar, adaptar e utilizar materiais e recursos para a matéria que se vai ensinar, conhecendo as estratégias e métodos de ensino que possam tornar o conteúdo compreensível e interessante para os estudantes; saber identificar as concepções dos estudantes e possíveis equívocos conceituais sobre conteúdos tratados no âmbito de uma disciplina. (p.72).

Por meio dos conhecimentos didáticos pedagógicos, o docente é capaz de adequar, empregar métodos e recursos na disciplina que leciona. Os métodos podem ser utilizados durante todo o processo de ensino e aprendizagem e buscam facilitar absorção e retenção do conhecimento pelo aluno, despertando assim um maior interesse pelo estudo da disciplina. (LEITE, 2008).

Seja como for, a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico. Entendo esse conhecimento como o utilizado pelos profissionais da educação que se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. Mas esse conhecimento não absoluto, estrutura-se em uma gradação que vai desde o conhecimento comum (tópicos, sentido comum, tradições etc., semelhante ao que se denomina “pensamento espontâneo”) ao conhecimento especializado. (IMBERNÓN, 2004, p. 30)

Imbernón (2004) ainda enfatiza que a existência de um conhecimento pedagógico especializado unido à ação, qual seja, a um conhecimento prático, constitui a diferença e torna o docente um verdadeiro profissional do ensino. Sendo esse conhecimento pedagógico especializado legitimado na prática e residindo, “mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e na utilidade social.” (IMBERNÓN, 2004, p. 30-31)

D’Ávila e Sonnevile (2008, p. 34) afirmam que para que essa profissionalização docente aconteça é necessário:

Formação de educador e professor implica formação para o exercício de uma profissão. A profissionalização docente é algo que se constrói, estando apoiada em saberes diversos que dizem respeito ao conteúdo da disciplina, aos aspectos didático-pedagógicos, além de inúmeros saberes da vida escolar, tão essenciais quanto os anteriores, como os saberes afetivos –

que se referem ao relacionamento com os colegas de profissão, com os alunos [...].

De acordo com Anastasiou e Pimenta (2002), estudos em âmbito nacional e internacional, demonstram que a efetividade das ações voltadas à formação docente são oriundas de processo de profissionalização continuada que visam entrelaçar os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Eis aqui, a verdadeira essência da construção da identidade profissional. Muitos advogados, promotores, juízes, juristas, etc possuem durante a sua trajetória profissional os saberes do conhecimento e da experiência, mas são desprovidos dos saberes pedagógicos, essenciais para o exercício da docência e as suas identificações como “professores”. Quem define esse saber pedagógico é Tardif, (2008, p.37):

“[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”.

Segundo o perfil adotado pela maioria dos cursos de Direito, as aulas, limitam-se à mera exposição por parte do docente, cabendo ao aluno, passivamente, a sua absorção. O conteúdo exposto em aula é fragmentado e dissociado da história sociocultural. Essa dissociação é controversa e equivocada, não mais podendo ocorrer. O curso de Direito, antes conhecido pela sua procedência imperial, deixou de ser elitizado e por meio dos programas sociais e da grande proliferação de IES privadas tornou-se acessível a diversas culturas e diversas classes. O docente não pode interpretar de forma homogênea este público discente. Não há como cobrar de todos o que só alguns detêm. As desigualdades de origem social não estão sendo levadas em consideração. As dificuldades apresentadas pelos discentes, por vezes, são reflexos do ensino fundamental e médio e do despreparo docente para enfrentar esse desafio, o que, repercute diretamente no desestímulo dos alunos e na evasão universitária. (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

O curso de Direito traduz-se, muitas vezes, numa ciência excludente, preconceituosa, elitista. O docente não permite a protagonização do aluno dentro desse direito que ainda hoje é reproduzido em sala de aula. O professor não traz a perspectiva de empoderamento a esse aluno, que, conseqüentemente, não se vê pertencente a esse direito.

Não há perspectiva de mudança. Os discentes, por vezes, sentem-se incapazes de aprender e os docentes não assumem tal despreparo e/ou incapacidade de ensinar. O curso de direito, em muitas IES, é frio, abstrato e vive um ficcionismo teórico desacreditado por muitos que preferem viver a realidade das normas do que a realidade sensível. (WARAT, 1979) No Direito, a verdade está na lei e o que for contrário a ela, não merece credibilidade. Os docentes, por vezes, imbuídos do cargo ou função que ocupam na carreira jurídica, como: juízes-professores, promotores-professores, advogados-professores, etc. em vez de trazer a sua realidade para a sala de aula, aproximando a vivência da sua profissão ao seu alunado não concedem ao mesmo esta oportunidade. A ficção que é o Direito não pode transformar a realidade num simulacro.

Como diria Bourdieu (1989), a nossa sociedade é hierarquizada e, por conseguinte, injusta. A desigualdade é evidente e nem todas as famílias são possuidoras de uma bagagem erudita e letrada no sentido de favorecer os ensinamentos ofertados. A facilidade de alguns se sobrepõe a de outros, pois parte deste ensinamento, por vezes, já é adquirida em casa. Bourdieu detecta então um descompasso entre a competência cultural exigida e promovida pela escola e a competência cultural apreendida nas famílias dos segmentos mais populares, trata-se da importância do capital cultural, demonstrando a relação existente entre a cultura e as desigualdades escolares, posto algumas competências pressupostas pela escola, são adquiridas no interior da família. Esse reflexo, sem dúvidas, avança atingindo também o ambiente universitário.

Nestes moldes, o ensino promovido com conceitos próprios, torna-se distanciado da realidade, afastando o estudante, possivelmente um futuro operador do Direito, das necessidades da sociedade.

Segundo Oliveira e Adeodato (1996, p. 12):

Os cursos jurídicos mantêm seu caráter bacharelesco, indiferentes às mudanças no ambiente e às novas concepções, mostrando-se inadequados não apenas para explicar e transmitir conhecimentos sobre a realidade jurídica brasileira como também na preparação do corpo discente para a vida profissional.

Grande parte dos cursos de Direito parecem não ter evoluído, ou melhor, muitos docentes de Direito ainda não constataram que o modelo adotado é retrógrado e precisa sofrer alterações para se adequar à realidade atual. É preciso

ensinar a teoria e a prática, buscando meios didáticos e pedagógicos que facilitem a compreensão e absorção do aluno. O aluno precisa ser trazido para este cenário de aprendizado, discutindo juntamente com os seus professores o seu ponto de vista, despertando o seu senso crítico, amadurecendo as informações retidas e demonstrando o seu entendimento sobre o assunto abordado. É preciso que haja incentivo e estímulo docente para que este cenário seja modificado, para que o comportamento e a postura discente sofram alteração, por vezes, a impressão que transparece é de que não há interesse algum em modificar a realidade.

Segundo Aguiar (1999, p. 83-84), ou a escola jurídica: “permanece como está e empurra os operadores jurídicos para o limbo da significância histórica ou se refaz dando-lhes novo sentido”. É imprescindível que haja uma mudança, porém, é importante ressaltar que a mudança necessária requer uma boa formação pedagógica para os seus docentes universitários.

O curso de Direito, de forma geral, é um dos poucos cursos superiores que não acompanhou as mudanças sociais e as novas exigências do mundo do trabalho. Os cursos continuam com a mesma estrutura há séculos, atualizando apenas a legislação e a jurisprudência. (LEITE, 2010; PRADO, SANTOS, 2014; AGUIAR, 1999)

Tal posicionamento é corroborado por Muraro (2010 p. 2):

O curso de Direito vem se debatendo em meio a uma crise didático-pedagógica. Pode-se dizer que a maioria dos professores de Direito sempre encararam com naturalidade a evidência de que ensinam através da simples transmissão dos conteúdos que aprenderam, sem ter, de fato, uma formação específica para ensinar. A compreensão didática no ensino jurídico, em que pesem as exceções, ainda se vincula à mesma metodologia da época da criação do curso. Em boa parte, os professores não possuem nenhuma preparação didático-pedagógica e se restringem, em sala de aula, a expor o ponto do dia e a comentar os artigos dos códigos, adotando, quando muito, um ou mais livros-base, que serviriam para a elaboração de questões de prova.

Não há interesse por parte de muitos docentes em querer aprender metodologia e didática do ensino superior por julgarem que a vivência teórica e prática já são suficientes para uma boa formação do bacharel advogado.

A complexidade que circunda a temática da formação docente universitária abordada tem sido alvo de pesquisa e discussão (PIMENTA, 2010; NÓVOA, 1995; MURARO, 2010; CUNHA, 1998; ANASTASIOU, ALMEIDA, 2012, Etc.), e constata-

se, de fato, a ausência de políticas públicas para a formação do docente universitário. (MURARO, 2010)

As escolas e universidades são reprodutoras do sistema vigente. Basta analisar a nossa realidade. Os docentes são filhos de um Estado burguês, cuja laicidade é questionável (BOURDIEU, 1989).

A precariedade da formação do docente dos cursos jurídicos vem se agravando ao longo dos anos, posto não há, no local da pesquisa, programas de formação que auxiliem e/ou preparem esse professor antes de adentrar em sala de aula dando ensejo ao surgimento cada vez maior de professores inexperientes e sem formação pedagógica. Para Aguiar (1999, p. 80), eles podem ser considerados “professores de emergência, geralmente juízes, promotores e advogados, que só ouviram falar em educação no dia em que foram convidados a lecionar”.

O curso de Direito reveste-se de uma roupagem elitizada e, com isso, a maioria das Faculdades, muitas vezes, por status ou vaidade, optam em compor o seu quadro de docentes com figuras ilustres, como um advogado renomado, um promotor, um juiz, entre outros profissionais liberais. Para Aguiar (1999), são esses que fazem da docência um “extra” para captar e atrair clientela ou ainda para se manterem estudando para os concursos da carreira jurídica. Isso é uma realidade muito questionável, pois a fama não pressupõe eficiência e muito menos saber pedagógico.

O professor, advogado, promotor, juiz ou jurista pressupõe não ter tempo para se dedicar à docência, nem sequer, muitas vezes, têm a real noção do seu ofício, transformando-se em um mero transmissor do conhecimento adquirido e da ideologia assimilada anteriormente, exercendo, geralmente, a docência como atividade profissional secundária. Ao aluno, por sua vez, em sua passividade, só lhe resta absorver os ensinamentos ministrados.

Constata-se, num levantamento sobre a metodologia do ensino jurídico feito por Melo Filho (2000, p. 38-39), que:

- 63% dos docentes fazem uso da aula expositiva como técnica única ou '*modus operandi*' didático exclusivo em sala de;
- 67% dos alunos restringem o seu estudo, em cada disciplina, a um só livro-texto ou 'manual' adotado pelo professor;
- 58% das disciplinas jurídicas estão mal dimensionadas, ou seja, com muito conteúdo e pouco tempo para o seu desenvolvimento;

- 90% da avaliação contemplam tão somente provas escritas discursivas onde não se mensuram as qualidades de refutar as teses contrárias e de refletir criticamente sobre o Direito;
- 72% dos professores dos cursos jurídicos ministram uma só disciplina duas ou três vezes por semana, não realiza trabalhos de pesquisa, não orienta os alunos individualmente e extraclasse, não é portador de habilitação didática específica, não participa de outras atividades acadêmicas fora da sala de aula, exerce outra ocupação paralela que é a principal, e, a remuneração que percebe como docente é inexpressiva para a sua renda mensal.

Com base nos dados acima citados, vislumbra-se que o professor insiste na repetição de um modelo de ensino que vivenciou posto ter a exata convicção de que esta é a forma correta de aprender. Porém, se acaso não for a docência a sua preocupação, não há qualquer tipo de questionamento, seja próprio ou alheio, sobre as ações pedagógicas praticadas. Com isto, tal conduta só vem a contribuir para a permanência de uma metodologia de ensino ultrapassada. Vivemos em um momento de transição, a maioria dos professores possui pensamentos enraizados, mas vivem buscando, sonhando e desejando construir uma nova educação, sabemos que a desvalorização da profissão com a baixa remuneração é desestimuladora, mas o prazer de estar em sala de aula deve suprir essa frustração. A metodologia inovadora, a flexibilidade e sensibilidade docente deve ser uma constante. Os professores precisam perceber que são os verdadeiros articuladores do processo de aprendizagem, mas que a ação do discente é fundamental para a plenitude e alcance do mérito almejado. O professor precisa rever suas técnicas constantemente e adaptá-las ao perfil do seu alunado, planejando-se. É imprescindível a relação de afetividade entre o professor e a disciplina de ensino. (CUNHA, 2012 p.182)

A responsabilidade de um professor é muito grande e serve como parâmetro de avaliação. A sua postura, o seu comportamento, bem como o seu nível de conhecimento e comprometimento com a atividade exercida são constantemente avaliados. (ARAÚJO, 2013)

O que se deve buscar é à chamada reconfiguração da identidade profissional, qual seja, um profissional reflexivo, que seja capaz de pensar e repensar sobre sua própria ação. A formação continuada é imprescindível, necessária e importante para a atuação profissional docente. (FREITAS, 2002; GATTI, 2003).

Formação é preciso, mas há uma resistência ou acomodação por grande parte os docentes da área que não consideram necessário associar os

conhecimentos adquiridos da formação em Direito à sua experiência prática jurídica com os saberes didático-pedagógicos. O professor precisa deter de variados saberes. É necessário “saber” para ensinar. O professor de Direito, além de transmitir o conteúdo absorvido em sala de aula, traz a sua experiência prática, seja da legislação, das situações pertencentes ao mundo jurídico que servem de exemplificação, mas ainda, como docente, planeja, executa o plano didático, escolhe a metodologia, bem como os instrumentos de avaliação, administram a sala de aula, tentando manter sempre a disciplina e a organização.

É o que aduzem os autores Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218): “A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”.

As dificuldades de formação de professores, segundo Durand, Saury, e Veyrumes (2005), referem-se ao fato de haver uma contradição entre a “epistemologia dos saberes”, que proclama por uma clara delimitação entre pesquisa e formação, e a “epistemologia da ação”, que nos traz uma associação constante entre eles. É importante que haja uma soma de saberes para que de fato essa formação seja completa, eficiente e eficaz. Os professores precisam se apropriar de três categorias de saberes, conforme afirma Pimenta (1999), quais sejam: os saberes da experiência, que referem-se aos conhecimentos trazidos pelo docente, vivenciados pelo seu cotidiano; os saberes do conhecimento, que dizem respeito a sua formação específica, as disciplinas que teve contato durante os 05 (cinco) anos de curso e os saberes pedagógicos, esses buscam viabilizar a ação de “ensinar”. Associado aos saberes elencados acima, a ação, decorrente do exercício da docência, já pode ser praticada.

Tanto os investimentos do Estado quanto os das Instituições envolvidas serão extremamente necessários para que se possa consolidar tal alcance social, que é a formação de professores de ensino superior.

Cabe às instituições promover, segundo (PONCE, 1997, p.6) *tempos de construção* da docência do Ensino Superior.

O tempo de construção contém a reflexão. Ele dependerá, portanto, da pessoa do professor, do seu querer, e também do seu poder vivenciar este tempo. São necessárias e complementares à vontade do professor, as condições propiciadoras desta vivência. Lutar para que se *criem as condições para poder* dispor do *tempo de construção* e vivenciá-lo na rotina

de professores é tão fundamental quanto *trabalhar a disposição pessoal* para vivenciá-lo e, já que este *tempo* não é feito de espera, mas de esperança como criação de possibilidades – '*quem sabe faz a hora, não espera acontecer*' - é preciso criar, desde já, uma rotina que contenha, em si, este *tempo*.

O *tempo de construção*, conforme alude Ponce e Oliveira (2014), é uma realidade distante da formação pedagógica de professores para o ensino superior jurídico, que carece ainda de conquistas que dependem de políticas públicas, da vontade política das instituições e do engajamento da comunidade acadêmica.

Esse tempo de construção ao qual se refere as autoras equivale ao amadurecimento do docente associado aos recursos disponíveis ofertados que buscam uma melhoria na qualidade do ensino, bem como do exercício da profissão. Ainda segundo as referidas autoras, a formação docente é uma tarefa que não se conclui e que permite o enobrecimento da sociedade em todos os níveis da educação formal. É preciso tratar o ensino superior como prioridade e despertar para uma consequência lógica real de que são esses estudantes os profissionais de amanhã, que eles serão inseridos no mercado de trabalho. É preciso haver incentivo político, convênios e/ou parcerias com Instituições privadas que busquem uma formação docente de boa qualidade, ofertando cursos, palestras, estimulando a pesquisa e a valorização profissional.

O Art. 65 da LDB traz, em seu contexto, a exigência para a formação docente do professor da educação básica, exceto para a educação superior, dizendo que deverá incluir a prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996). “Por que exceto para o ensino superior? Apenas o docente da educação básica nacional precisa de conhecimentos pedagógicos? Os *experts* do ensino superior não necessitam de tais conhecimentos?” (PRADO, SANTOS, 2014 p. 38-39).

Ao afirmar que a pós-graduação, principalmente a *stricto sensu*, é considerada o local adequado à preparação para o exercício do magistério, deveria constar, ao menos, algum requisito acerca da formação docente nas pós-graduações. Poderia exigir um número de horas mínimo para formação docente, a exemplo da determinação feita para o ensino fundamental e médio na própria LDB. (PRADO, SANTOS e PEREIRA JUNIOR, 2015)

Desta feita, no decorrer desta seção 2 tendo em vista o resgate histórico dos cursos jurídicos, a sua proliferação recente e o perfil dos docentes responsáveis pela formação dos futuros advogados, juízes, promotores (ou quem sabe professores),

podemos perceber que a omissão de políticas de formação sempre foi e continua sendo motivo de preocupação. Sendo assim, cumpre indagar como as IES que ofertam esses cursos jurídicos suprem essa ausência (ou omissão) de políticas de formação? Antes de adentrarmos no mérito dos resultados da pesquisa, passaremos para a terceira seção, buscando entender o percurso metodológico de como se deu a investigação.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Ninguém determina do princípio ao fim o caminho que pretende seguir na vida; só nos decidimos por trechos, na medida em que vamos avançando.

Michel de Montaigne

Na terceira seção adentramos no mérito propriamente dito da pesquisa transcrevendo todo o percurso metodológico de como a investigação foi realizada. Bardin (2011) foi o nosso grande referencial neste momento, assim como os teóricos Castro (1978), Franco (2008), Triviños (1987), entre outros importantes estudiosos do tema.

4.1 Considerações sobre a pesquisa e sua operacionalização

A Revisão da Literatura é, sem dúvidas, o marco inicial para operacionalização desta pesquisa. É imprescindível que todo o processo investigativo tenha como ponto de partida inicial o levantamento das pesquisas e discussões teórico-metodológicas já realizadas que tiveram a preocupação de buscar respostas sobre a formação do docente universitário no Brasil, de forma mais geral e na capital alagoana, de forma mais específica.

Este exercício de vislumbrar o que já foi produzido no âmbito das investigações acadêmicas contempla alguns meios de divulgação científica, a saber: livros, artigos publicados em periódicos e artigos apresentados e publicados em anais de eventos acadêmicos, teses e dissertações. A complementaridade desta busca compreendeu a leitura e fichamento do material encontrado, o que acarretou a construção de um referencial teórico-metodológico que se espera, razoável e satisfatório.

Vale enfatizar a importância desta etapa inicial para o desenvolvimento da investigação. Isso porque foi a partir dessas leituras e dessa construção de um referencial que o nosso olhar pode ser aprimorado para as etapas posteriores.

Como metodologia de estudo adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando instrumentos de coleta de dados como: revisão de literatura; coleta de

dados do Ministério da Educação e institucionais; entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com a equipe das 07 (sete) Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Direito na cidade de Maceió e que aceitaram participar da pesquisa.

O estado conta com 18 (dezoito) cursos de Direito. Destes, 12 (doze) encontram-se na capital, lócus da presente pesquisa, porém apenas 07 (sete) concordaram em participar desta investigação.

Quadro 2 – Instituições de ensino superior jurídico de Alagoas

Instituição	Município
Centro Universitário Cesmac (CESMAC)	Maceió
Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU)	Maceió
Centro Universitário Tiradentes (UNIT)	Maceió
Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió (FAMA)	Maceió
Faculdade Estácio de Alagoas (FAL)	Maceió
Faculdade Maurício de Nassau (FMN)	Maceió
Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste (SEUNE)	Maceió
Universidade Federal de Alagoas	Maceió
Faculdade de Tecnologia de Alagoas (FAT)	Maceió
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	Maceió
Faculdade da Cidade de Maceió (FACIMA)	Maceió
Faculdade Raimundo Marinho (FRM)	Maceió
Instituto de Ensino Superior de Alagoas - IESA	Maceió
Centro de Ensino Superior Archanjo Mikael de Arapiraca (CESAMA)	Arapiraca
Faculdade Cesmac do Agreste (CESMAC)	Arapiraca
Instituto de Ensino Superior Santa Cecília (IESC)	Arapiraca
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	Arapiraca
Faculdade Cesmac do Sertão (CESMAC)	Palmeira dos Índios
Faculdade Raimundo Marinho (FRM)	Penedo

Fonte: Autora, 2017. Dados da pesquisa.

A necessidade de investigar os 12 (doze) cursos de direito em funcionamento denota uma preocupação com todo o universo maceioense de ensino jurídico ofertado aos futuros bacharéis.

Por exigência do Comitê de Ética, foi necessária a autorização de acesso ao ambiente de cada uma das IES para o desenvolvimento da pesquisa. Três das IES

acima mencionadas, o Instituto Superior de Alagoas – IESA, a Faculdade da Cidade de Maceió – FACIMA e a Faculdade Raimundo Marinho - FRM negaram essa autorização, impossibilitando a participação das mesmas na pesquisa, o que reduziu o corpus a 07 (sete) IES. Entre as alegações para a recusa encontram-se: a não autorização da pesquisa pela mantenedora e a crise econômica financeira vivenciada. Enfatize-se que, duas das IES que atualmente ofertam o curso de direito na cidade, a FAT (Faculdade de Tecnologia de Alagoas) e a UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas), tiveram seus cursos recentemente aprovados e, com isso, nenhum sujeito se adequaria aos parâmetros e critérios previamente estabelecidos para a participação na pesquisa.

Assim, dentro do universo da pesquisa, encontram-se as seguintes Instituições de Ensino Jurídico de Alagoas, quais sejam: 1) Universidade Federal de Alagoas - UFAL; 2) Centro Universitário Tiradentes – UNIT; 3) Faculdade Estácio de Alagoas – FAL; 4) Faculdade Maurício de Nassau – FMN; 5) Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste – SEUNE; 6) Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC; 7) Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió – FAMA.

O nome dessas Instituições durante a escrita da dissertação foi substituído por nomes fictícios, salvaguardando suas identidades, de acordo com princípios éticos.

Os sujeitos da investigação foram dois docentes e dois discentes de cada IES e todos os coordenadores do curso de Direito das supracitadas instituições. A escolha dos discentes deu-se pela observação dos seguintes critérios: matrícula regularizada, assiduidade e melhor média ponderada no curso, sendo eles um discente do início e outro do final do curso. Com base nesse critério, excluímos a Instituição de Ensino Superior FAT – Faculdade de Tecnologia de Alagoas, bem como a unidade da UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas) em Maceió, pois os cursos de Direito foram ofertados ao público recentemente, o primeiro no início de setembro de 2015 e o segundo em fevereiro de 2017, respectivamente. Assim, a coleta de dados empíricos ocorreu em 07 (sete) IES. A escolha dos docentes recaiu sobre o professor devidamente vinculado à Instituição e que possuísse um nível de aceitação pelos alunos (igual ou acima de 50%), considerando a avaliação Institucional da respectiva IES. Quanto aos coordenadores, foram sujeitos da pesquisa todos os 07 (sete) responsáveis por cursos de Direito na cidade de Maceió. Totalizando, esta pesquisa teve 35 (trinta e cinco) sujeitos distribuídos em 07 (sete)

IES, sendo 14 (quatorze) docentes, 14 (quatorze) discentes e 07 (sete) coordenadores. Os coordenadores de cada uma das IES foram submetidos à entrevista semiestruturada, já os docentes e discentes, sendo dois de cada uma das Instituições, foram submetidos à aplicação de questionários. Todas as entrevistas e questionários foram realizados com a prévia autorização dos sujeitos.

Antes da realização da pesquisa, obtivemos a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, sob o parecer de nº 1.340.262 (Anexo I) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de cada sujeito. Assim, os participantes foram devidamente esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta poderia lhes acarretar, como prevê a Resolução Federal nº 466/12.

4.2 Apresentando os sujeitos da pesquisa

A pesquisa contemplou um universo de 35 (trinta e cinco) sujeitos entre 14 (quatorze) docentes, 14 (quatorze) discentes e 07 (sete) coordenadores dos 07 (sete) cursos de Direito ofertados pelas Instituições de Ensino Superior de Alagoas, conforme os critérios de seleção adotados, já explicitados em tópico anterior.

Buscando preservar a identidade dos docentes, discentes e coordenadores, conforme condições impostas no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) optamos por usar codinomes.

Os codinomes escolhidos foram nomes de bairros da cidade de Maceió que serviu de cenário da pesquisa. Utilizamos: Ponta Verde, Pajuçara, Farol, Rotary, Tabuleiro, Centro e Cruz das Almas.

A investigação teve como principal objetivo, analisar a formação docente do ensino superior e, para tanto, buscou conhecer a experiência dos profissionais da área. Na aplicação do questionário com os docentes, os codinomes utilizados foram escolhidos pelos próprios sujeitos, cabendo à pesquisadora apenas fazê-lo para aqueles que não se prontificaram em adotar um. Os bairros utilizados guardam algum vínculo com a localização das IES participantes da pesquisa. Desta feita, segue a apresentação do quadro com caracterização dos professores/sujeitos da pesquisa:

Quadro 3 – Perfil dos docentes

Docente/Codinome	Tempo de Docência (anos)	Formação	Titulação	O Magistério é atividade exclusiva
Centro 1	Entre 5 e 10	Bacharel em Direito	Mestre	Não
Centro 2	Entre 1 e 5	Advogado	Mestre	Não
Cruz das Almas 1	Entre 5 e 10	Bacharel em Direito	Mestre	Não
Cruz das Almas 2	Entre 1 e 5	Advogado	Mestre	Não
Farol 1	Acima de 10	Bacharel em Direito	Mestre	Sim
Farol 2	Entre 5 e 10	Advogado	Mestre	Não
Pajuçara 1	Entre 1 e 5	Bacharel em Direito	Mestre	Não
Pajuçara 2	Acima de 10	Advogado	Especialista	Sim
Ponta Verde 1	Entre 1 e 5	Bacharel em Direito	Especialista	Sim
Ponta Verde 2	Entre 1 e 5	Advogado	Especialista	Não
Rotary 1	Entre 5 e 10	Advogado	Especialista	Sim
Rotary 2	Entre 5 e 10	Advogado	Especialista	Não
Tabuleiro 1	Acima de 10	Advogado	Doutor	Não
Tabuleiro 2	Entre 5 e 10	Advogado	Doutor	Não

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

De acordo com o Quadro 03, os sujeitos da pesquisa totalizam 14 (quatorze) professores. Observa-se que todos os docentes possuem formação acadêmica de bacharelado em Direito e, a grande maioria atua em outra profissão, não sendo o magistério exercido com exclusividade. Ressalte-se que apenas 03 (três) dos 14 (quatorze) docentes participantes da pesquisa possuem o magistério como única profissão. Os sujeitos da pesquisa possuem, em média, mais de 05 anos de docência. Percebe-se que a titulação de mestre dentre os entrevistados prevalece, posto que as IES, atualmente, têm adotado uma política de contratar tão somente mestre e doutores e, para manterem-se na academia, esses profissionais, cada vez mais, vêm buscando os programas de pós-graduação *strictu sensu*. A grande maioria dos docentes entrevistados possui um regime de trabalho celetista e constitui-se professores “horistas”. Alguns, ainda possuem um regime de trabalho diferenciado, pois exercem outra profissão no serviço público, já que a docência permite essa cumulatividade.

Esta investigação visou também conhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos, muitas vezes submetidos ao despreparo docente. Por conseguinte, como a

preocupação maior foi a formação, sendo o aluno a principal peça do sistema de ensino superior, foi importante conhecer sua percepção relativamente à formação dos seus professores. Assim, mais uma vez, por meio de um questionário, foram submetidos a esta pesquisa um universo de 14 (quatorze) alunos. Desta feita, segue a caracterização dos alunos/sujeitos da pesquisa:

Quadro 4 – Perfil dos discentes

Discente/Codinome	Período do Curso
Centro 1	3º Período
Centro 2	9º Período
Cruz das Almas 1	2º Período
Cruz das Almas 2	9º Período
Farol 1	2º Período
Farol 2	9º Período
Pajuçara 1	2º Período
Pajuçara 2	9º Período
Ponta Verde 1	2º Período
Ponta Verde 2	9º Período
Rotary 1	2º Período
Rotary 2	9º Período
Tabuleiro 1	3º Período
Tabuleiro 2	9º Período

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

Conforme demonstra o quadro acima, os discentes participantes da pesquisa estão em processo de formação, sendo 07 (sete) dos períodos iniciais do curso e os outros 07 (sete) do penúltimo semestre. A intenção da pesquisa foi identificar, quando da análise dos dados coletados através dos questionários respondidos, as diferenças constatadas por estes estudantes entre o início e o término do curso, o nível de amadurecimento dos mesmos, as expectativas e a realidade da IES a que pertencem.

Quanto ao perfil dos coordenadores, todos os entrevistados, sem exceção, são advogados e exercem a respectiva função junto à coordenação em tempo variável, alguns há um pouco mais de 06 (seis) meses, já outros, ao longo de 10 (dez) anos.

Quadro 5 – Perfil dos coordenadores

Coordenador/CodINome	Formação	Tempo de Coordenação	Exerce outra profissão
Centro	Advogado	Um pouco mais de 6 meses	Advocacia
Cruz das Almas	Advogada	Seis anos e meio	Advocacia
Farol	Advogado	10 anos	Procurador do Município
Pajuçara	Advogada	4 anos	Advocacia
Ponta Verde	Advogado	Aproximadamente 2 anos	Advocacia
Rotary	Advogada	6 anos	No momento não
Tabuleiro	Advogado	Há mais de 2 anos	Assessor de Desembargador

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa. (grifos nosso)

Apenas um dos coordenadores entrevistados, no momento da entrevista exercia com exclusividade a função de coordenador de curso. Todos os demais exercem outra profissão concomitantemente. É importante mencionar que, alguns desses coordenadores, além da advocacia, assessoria e procuradoria, também lecionam em suas respectivas instituições.

4.3 Procedimentos para a coleta do material documental e coleta dos dados empíricos

Foram quatro meses de coleta de dados após a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética e a análise dos dados coletados foi realizada com base na Análise de Conteúdo – AC, que segundo Bardin (2011, p.15), “é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

É importante ressaltar que para a coleta de dados, os instrumentos são parte fundamental da dinâmica de uma pesquisa científica, e como instrumentos prioritários e privilegiados para esta proposta de pesquisa, fizemos uso do questionário e da entrevista semiestruturada como recursos selecionados. As características destas técnicas contemplam as necessidades da investigação relativas ao conhecimento dos sentidos que a formação do docente universitário –

no âmbito das IES que ofertam o curso jurídico – assume para os próprios alunos e gestores das respectivas IES. A adequação da entrevista aos objetivos da pesquisa foi explicitada a partir do conceito desta técnica de coleta de dados, isso porque a entrevista é:

[...] uma conversa direcionada a determinados objetivos de pesquisa, mas repleta de ambigüidades, de ditos e não-ditos, de versões que mudam conforme o momento em que são contadas e a audiência (Mattingly & Garro, 2000). Mais do que verdades e fatos, se constrói um rico material sobre versões, opiniões, descrições peculiares, criadas na intenção de dois interlocutores, ou seja, nos interstícios de uma relação, em uma *interview* do pesquisador e seu entrevistado (DESLANDES, 2005, p. 170).

Este caráter revelador de um rico material atribuído à entrevista acaba por fazer-se importante, em especial, para a reflexão que foi empregada ao objeto de pesquisa.

O questionário também é um importante instrumento de recolha e avaliação de dados. Na pesquisa científica ele possui grande importância e é muito utilizado nas dissertações e teses. Deve-se aplicar muito esforço em sua construção, pois não é uma tarefa fácil. Os resultados proporcionados por esta técnica, quando bem construído e aplicado, são bastante favoráveis.

Assim, com a finalidade de aperfeiçoar o roteiro em si, fizemos uso do pré-teste do roteiro das entrevistas, bem como dos questionários. Após este momento, aplicamos os questionários e realizamos as entrevistas, tomando sempre o cuidado para não comprometer a amostra.

4.3.1 Aplicação de questionários

O questionário pode ser um útil instrumento de coleta de informação quando se quer pesquisar. Gil (2008) menciona que trata-se de uma técnica de pesquisa que traduz os objetivos da investigação em questões específicas cujas respostas irão proporcionar dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada.

Os questionários foram aplicados no ambiente da IES e o objetivo almejado foi conhecer as principais características desses docentes, enquanto formadores de opinião, bem como dos discentes. Castro (1978) afirma que é mais fácil obter informações sobre temas diversos em um só questionário, que aplicar vários

questionários que abordam temas específicos. Um elevado número de pessoas pode ser interrogado em um curto intervalo de tempo.

O questionário é um instrumento de coleta de dados cuja sua confecção é realizada pelo pesquisador e o seu preenchimento pelo informante, ou seja, pelos sujeitos da pesquisa aos quais serão submetidos este importante instrumento.

Priorizamos a linguagem simples e direta para que os sujeitos da pesquisa entendessem com clareza o que estava sendo perguntado.

Desta forma, foi sem dúvida um recurso metodológico que pôde suprir os nossos anseios, fazendo com que, através das respostas conseguíssemos enxergar quem de fato é docente de Direito em Maceió, contemplando alguns aspectos interessantes como tempo de docência, formação, regime de trabalho e titulação (Quadro 03), assim como, fizemos a coleta de dados que proporcionaram a categorização das variáveis fundamentais à nossa investigação, descritas na análise de dados.

Quanto ao preenchimento dos questionários respondidos pelos discentes vale dizer que, as perguntas inseridas no contexto destas aplicações foram devidamente anexadas a este trabalho, conforme material complementar.

A realização dos questionários docentes e discentes foi facilitada pelo livre acesso desta pesquisadora as IES participantes. Por ser professora do ensino superior e manter sempre uma boa convivência com os colegas de profissão, a maioria, prontamente, aceitou o convite de responder ao questionário. Alguns docentes preencheram no momento da entrega, outros solicitaram o envio através do e-mail e encaminharam respondidos. Poucos foram os docentes que esta pesquisadora necessitou “cobrar” o envio dos questionários.

Em cinco das IES os questionários discentes foram aplicados por docentes, já nas outras duas, a aplicação se deu pelas coordenações do curso. Apenas em uma delas os questionários foram devolvidos no mesmo dia, logo após a entrega.

4.3.2 Uso de entrevistas semiestruturadas

A entrevista é uma técnica eficiente para compreender o comportamento humano. A partir da linguagem do sujeito entrevistado, coletamos dados descritivos e posteriormente interpretamos essa linguagem falada, explicando por meio dos dados recolhidos. A nossa opção, conforme supracitado, foi pela entrevista (p. 42 do

Material Complementar-CD), por considerar que as respostas ofertadas pelos sujeitos da pesquisa não ficam presas a certas formalidades, passando a fluir com facilidade e de forma natural, deixando os sujeitos livres para expressar suas opiniões e o que consideram mais significativo, pois “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

As entrevistas foram realizadas apenas com os coordenadores/sujeitos da pesquisa. Ressalte-se que o esforço empenhado para que as mesmas obtivessem êxito em sua concretização foi grande. A realização das entrevistas requereu além de um esforço demasiado, muita atenção, cautela, coerência e muito cuidado. Tínhamos que compreender as respostas ofertadas de forma a alcançar o objetivo almejado quanto às políticas de formação adotadas pelas IES, bem como quais os critérios de seleção docente, preparação docente e ainda indagá-los sobre a ausência de pedagogos e/ou licenciados no quadro de docentes dessas Instituições de Ensino Superior. As questões da entrevista foram previamente elaboradas, mas a ordem de sua aplicação foi modificada de acordo com o andamento das respostas. Esta técnica permitiu-nos tal flexibilidade, o que a tornou ainda mais interessante para o caso concreto. As informações foram exploradas de forma cuidadosa e as intervenções foram sempre pontuais, no sentido de estimular as respostas de interesse da pesquisa. Em média, as entrevistas tiveram a duração de aproximadamente 20 minutos, o que denotou para a pesquisadora o desinteresse dos entrevistados pela temática, em sua grade maioria, respondendo estes sujeitos às perguntas com a maior objetividade possível. Apenas um coordenador entrevistado preocupou-se em aprofundar suas respostas com explicações fundamentadas, inclusive demonstrando a esta pesquisadora a preocupação da sua IES com a formação de seus docentes. Trata-se da IES Cruz das Almas.

Com a aquiescência dos entrevistados, solicitada antes mesmo do seu início, as mesmas puderam ser gravadas, facilitando assim a sua posterior transcrição e análise. Vale dizer que, quando da transcrição, os gestos, barulhos, quais sejam, toda e qualquer forma não verbal manifestada pelos sujeitos, foram reproduzidas em linguagem verbal. Tudo foi devidamente aproveitado, até mesmo os comentários extras, ofertados antes e depois da entrevista. Muitas vezes foram as entrelinhas que facilitaram a compreensão de todo um contexto. Enfatize-se ainda que, alguns

dos coordenadores entrevistados, num primeiro momento, resistiram ao fato da entrevista ser gravada, mas logo em seguida mudaram de opinião.

4.3.3 Organização e Tratamento dos dados

A prioridade para a obtenção dos dados revelados pela fase empírica da investigação foi a tabulação das informações coletadas para a posterior análise. Após esta fase realizamos a categorização dos elementos significativos que emergiram dos questionários e entrevistas aplicadas, levando sempre em consideração as especificidades dos diferentes sujeitos – docentes, discentes e coordenadores das Instituições de Ensino Superior.

Para tanto, cada questionário e entrevista aplicados nas sete Instituições de Ensino Superior foram analisados um a um, sendo possível elaborar quadros e fazer uma análise qualitativa à luz do referencial teórico selecionado e tomando a Análise de Conteúdo como metodologia para a definição da categoria de análise (BARDIN, 2011). Quanto às subcategorias, já se tinham pré-definidas quando do início da pesquisa: 1) políticas de formação adotadas pela IES; 2) o perfil docente jurídico alagoano e 3) formação docente. No entanto, como bem sugeriu Bardin (2011), após a coleta dos dados essas categorias foram revistas.

4.3.4 Análise dos dados

As decisões sobre os dados a recolher e como fazer essa coleta são aspectos fundamentais numa investigação

O exercício analítico se fez presente em todas as fases da pesquisa, sendo mais sistemática após a coleta dos dados. Através da análise que se detectou o conjunto de dados obtidos que consistiram em verificar as hipóteses da pesquisa, dando resposta à problematização, bem como aos objetivos que nortearam a investigação.

A técnica de Análise do conteúdo foi empregada tanto na leitura e interpretação dos documentos oficiais, quanto nas entrevistas e questionários. Evidentemente, as especificidades e peculiaridades dos elementos, foram preservadas nestas análises, uma vez que a técnica em questão parte da “[...]”

mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12).

No conjunto analítico mais geral da pesquisa, foi realizada uma triangulação dos dados, levando em consideração a complementaridade entre as diferentes informações obtidas, assim como as contradições dialéticas que, numa análise de conjuntura dos dados, tornaram-se mais claras e evidentes.

Portanto, para análise dos dados o processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, promovido pela Análise de Conteúdo, que é organizada, segundo Bardin (2011), em três etapas. 1) Pré-análise: fase de organização e sistematização das ideias; 2) Exploração do material: trata-se da fase em que os dados brutos do material são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto e 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: fase em que o pesquisador faz inferências e realiza suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos.

Desta feita, no decorrer desta terceira seção traçamos todo o processo investigativo da pesquisa, mostrando como, de fato, a mesma fora realizada. Vimos a operacionalização da pesquisa, conhecemos os sujeitos, como se deu o processo de coleta de material documental e dados empíricos, como e com quem foram realizadas as entrevistas e aplicados os questionários previamente elaborados, assim como foram procedidos a organização, o tratamento e a análise dos dados. Na quarta seção o olhar se volta para o cenário escolhido, para o lócus da pesquisa a fim de compreendê-lo melhor.

5 ALAGOAS: O ESTADO CENÁRIO DA PESQUISA

Os problemas do sertão todos nós já estamos acostumados a enfrentar, já não nos assustam mais. O que mais dói é perceber que esses problemas ainda persistem, se renovam e se fortalecem, mesmo com a modernidade de nossos tempos atuais...

Leandro Flores

Esta quarta seção adentra a história do estado alagoano, assim como da sua capital, Maceió. Trata das características sociais que interferem diretamente na educação, na reprodução e manutenção de privilégios, do fisiologismo e mandonismo presentes no Estado. Adota como referencial alguns estudiosos da temática, tais como Verçosa (2001) Péricles (2012), Neto (2008), Madeira (2011), bem como os dados estatísticos provenientes de censos realizados pelo IBGE.

5.1 Características sociais: Interferência direta na educação do Estado

Segundo os dados divulgados em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010¹⁶, o estado de Alagoas, localizado na região Nordeste do país, possui uma extensão territorial de 27.779,343 quilômetros quadrados, divididos em 102 municípios, cuja capital é Maceió, cidade foco da nossa investigação. O estado apresenta crescimento demográfico de 1% ao ano e a densidade demográfica é de 112,3 habitantes por quilômetro quadrado.

Ainda de acordo com a sinopse do censo demográfico divulgado pelo IBGE, Alagoas é o estado do Nordeste que possui uma população de 3.120.494 habitantes. A densidade demográfica é a maior da região, 112,3 hab/km² e a terceira do Brasil, ficando atrás apenas de dois grandes estados do Brasil, quais sejam, Rio de Janeiro e São Paulo.

Característica marcante do estado alagoano é a má distribuição de renda. Pode-se dizer que é o maior problema enfrentado pelo Estado. Há a concentração

¹⁶ <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=26&uf=27>. Acesso em 30/08/2016.

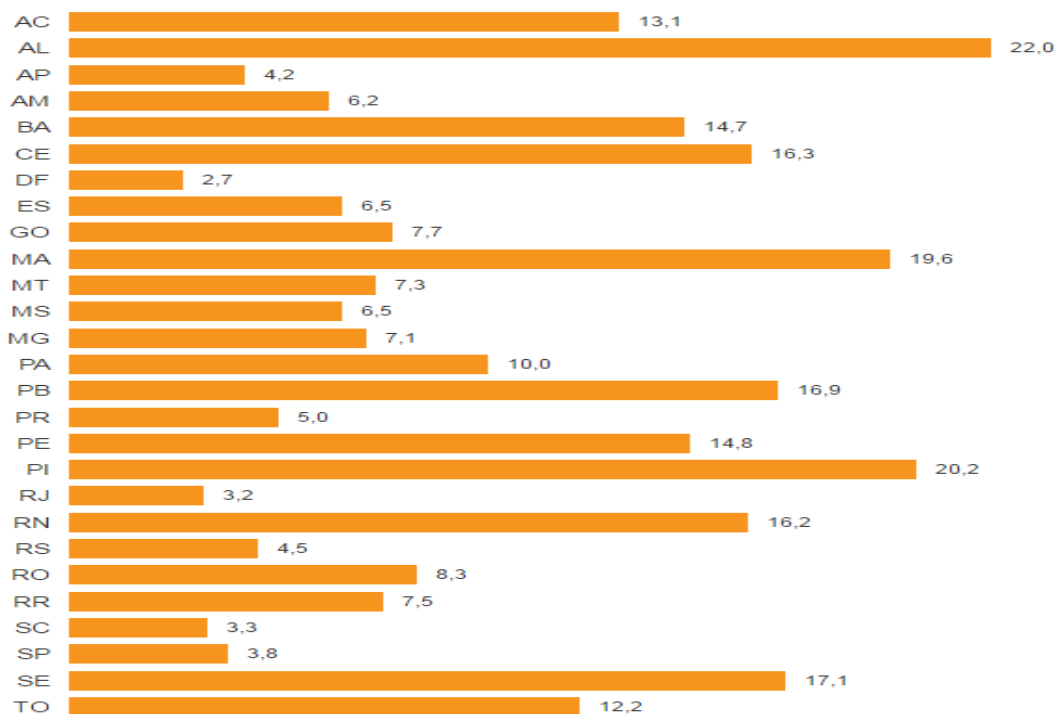
de riquezas nas mãos de poucas pessoas, enquanto a grande maioria vive na mais extrema pobreza.

Segundo entrevista concedida em um site¹⁷ de notícias local, o economista Cícero Péricles menciona que:

Alagoas é um Estado que tem características atrasadas na sua formação colonial, que não se modernizou e, portanto, pagamos o ônus a todo atraso. Não fizemos reforma agrária, não resolvemos as questões sociais, nossos indicadores são baixos, somos pobres economicamente e socialmente problemáticos, porque a renda é muito concentrada e todos os acessos aos bens públicos, como habitação, transporte, emprego, educação, saúde, apresentam déficits muito altos, portanto, Alagoas é uma sociedade que não é moderna, ou seja, que não superou os seus problemas desde o tempo da Colônia, do Império. Daí que nós somos um dos Estados brasileiros mais atrasados, junto com Maranhão e Paraíba.

A oligarquia presente no estado alagoano domina há quase 300 anos e como reflexo desse cenário, o estado de Alagoas apresenta, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁸ um dos piores lugares do país em relação ao ensino público, cujo índice de analfabetismo funcional supera os 50% da população.

Imagem 6 – Taxas de Analfabetismo em 2014 por Estado, em %



Fonte: IBGE, 2014 e Todos Pela Educação, 2014.

¹⁷ <http://www.cadaminuto.com.br/noticia/114126/2011/04/04/raio-x-da-pobreza-em-alagoas-62-da-populacao-e-considerada-pobre>. Acesso em 25/08/2016.

¹⁸ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1386964>. Acesso em 10/08/2016.

Os piores índices sociais do país na área de educação pertencem ao estado de Alagoas. De acordo com o Pnad¹⁹ (Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios) o estado possui um dos maiores índices de analfabetismo do país, com 22% dos habitantes de 15 (quinze) anos ou mais sem ler nem escrever. (PNAD, 2014)

Essa realidade é fruto de erros sucessivos praticados pelos governos que buscam, tão somente, atender aos interesses oligárquicos e, como se trata de Alagoas, podemos referenciar os usineiros, fazendeiros e empresários como grandes representantes dessa classe, posto estes, possuem um significativo domínio não só na economia, como também na política local.

A educação pública de qualidade socialmente referenciada no Estado de Alagoas parece não ser prioridade da classe das elites, já que esta educação não servirá aos seus, mas tão somente aos filhos dos trabalhadores. Para os detentores do poder é interessante que estes, a quem a escola pública irá servir, continuem sendo fruto de manipulação e que possam, futuramente transformarem-se em mão de obra barata em suas usinas, fazendas e empresas.

Alagoas não só atinge um índice considerável no analfabetismo, assim como detém do maior índice do Brasil de mortalidade infantil. Esses são aspectos significativos para se avaliar a qualidade de vida da população. De acordo com o IBGE, o índice de mortalidade infantil é de 66 (sessenta e seis) por mil²⁰. Dentre as causas que refletem esse alto índice estão: a desnutrição, a desidratação, a verminose, a falta de saneamento básico e as condições de insalubridade ao qual os menores são submetidos a trabalhar.

Os dados do censo demonstram, ainda, que Alagoas possui uma das mais baixas expectativas de vida de todo o Nordeste. Isso é consequência da baixa renda e do baixo grau de escolaridade, o que só vem a reforçar o interesse político dos “poderosos” em manter a população ignorante, no sentido de desconhecer os seus direitos e, com isso, torná-los cada vez mais manipuláveis.

A população alagoana é pobre. De acordo com os dados censitários 39,7% da PEA (População Economicamente Ativa) ganha um valor menor que um salário mínimo. O índice de desemprego em Alagoas é o maior do Nordeste. Esse índice só não é mais alarmante, pois os trabalhadores, quando desempregados, ocupam-se

¹⁹ http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em 28/11/2016.

²⁰ <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/26122003censofecundhtml.shtm>. Acesso em 25/08/2016

fazendo os chamados “bicos”, trabalhando na informalidade, e com isso, ficam fora dos dados do IBGE, por não mais considerá-los na situação de “desempregados”. As mulheres, em especial, quando desempregadas, por vezes retornam ao seio da família e, tornando-se inativas, passam a não mais serem alcançadas pelas pesquisas. Desta feita, denota-se que o índice real de desemprego é ainda maior do que os dados ofertados pelo IBGE.

Estes índices são importantes e detectam de forma veemente que há intrínseca relação entre baixa renda, violência e o baixo índice educacional. (VERÇOSA, 2001)

5.2 Da reprodução e manutenção de privilégios no estado de Alagoas: fisiologismo e mandonismo presentes no Estado

O retrato da política alagoana não diverge muito de outros estados do Brasil. É comum o domínio de clãs, a presença marcante da oligarquia e a política de parentesco. Em nosso país, é visível, em certos locais, que o poder se herda não se conquista.

A região Nordeste é a que concentra o maior número de deputados com parentes na política, segundo um levantamento feito pela “Transparência Brasil”.²¹ Em Alagoas, 78% dos deputados e os três senadores, inclusive o ex-presidente do Senado, Renan Calheiros (PMDB), são parentes de políticos.

No Brasil a política não é renovável. A porta de entrada do Congresso é estreita e está diretamente vinculada aos laços sanguíneos. Os prenomes são modificados, já os sobrenomes ficam e permanecem por um longo período. O predomínio de algumas famílias no poder e na política nordestina denota a presença marcante do coronelismo²². O mesmo nunca morreu nessa região, por vezes, veste-

²¹ <http://www.transparencia.org.br/noticias> . Acesso em 25/08/2016.

²² Foi um período da história do Brasil, entre o final do século XIX e início do XX, onde prevalecia uma política controlada e comandada pelos ricos fazendeiros, donos de grandes faixas de terras chamados coronéis. O termo refere-se ao período onde os “coronéis” usavam o seu poder para fazer valer as suas vontades e os seus desejos pessoais, posto a base da economia brasileira era vinculada à produção agrícola, no latifúndio. Esses “coronéis” possuíam um grande poder financeiro e social. Algumas características dessa época eram: o voto do cabresto (os coronéis negociavam os votos), a fraude eleitoral (desaparecimento de urnas, alteração de votos ou votos “fantasmas”), a política do café com leite (acordo entre os políticos que lucravam com o café e com o leite, buscando a manutenção do poder) e a política dos governadores (que eram os acordos políticos baseados na troca de favores). (CARVALHO, 1997)

se de uma roupagem diferenciada, mas está sempre ali, vivo, presente. Alagoas está entre os três estados do país onde essa combinação é mais recorrente, ou seja, os novos políticos advêm de família com tradição política.

Sabemos que o abuso de autoridade, a compra de votos e a utilização da máquina pública ainda existem. Estas são características marcantes do coronelismo. O voto de cabresto fora reduzido, ou talvez camuflado, disfarçado por trás das alianças partidárias. Para estes, os coronéis, reservavam-se os títulos de bacharéis. O Direito, como curso elitista, tem servido à cultura do coronelismo há tempos.

Vale enfatizar que esta não é uma situação peculiar apenas e tão somente dos estados com baixos índices de desenvolvimento. O fenômeno do parentesco na política ele está presente em todo o país.

O Brasil, Estado democrático de direito, conforme previsto em Constituição Federal de 1988, estabelece para a efetividade deste caráter democrático, normas de cunho impositivo, estabelecendo para uma organização política do país a existência de um poder legislativo bicameral, formado pelo Senado Federal e a Câmara dos Deputados. Trata-se de uma democracia obscura que representa apenas a elite brasileira, buscando proteger os interesses da classe, dos seus entes queridos, familiares e amigos. Não se respeita a vontade e o interesse do povo, mas tão somente das elites econômicas e sociais das províncias. (DALLARI, 2016.p.27) Não há outra saída se não a redução dos privilégios para a classe.

5.3 Maceió - A capital escolhida como lócus da pesquisa

Localizado na região nordeste entre Bahia e Sergipe, banhada pelo Rio São Francisco, o estado de Alagoas possui 102 Municípios e grande parte da sua população reside nas áreas urbanas, ao invés da rural, sobretudo na capital maceioense. (CALHEIROS E FUMMES, 2014)²³.

Por ser a capital do estado e apresentar o maior número de habitantes, Maceió foi a cidade escolhida como local, foco da pesquisa.

Maceió é a cidade responsável pela maior geração de riquezas produzidas no Estado, posto ser a capital que concentra as principais oportunidades de geração de

²³ http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200008. Acesso em: 20/02/2017.

renda. Maceió possui destaque nas atividades industriais, comerciais, de saúde, turismo e educação. Devido à concentração populacional nesta capital, alguns problemas sociais foram intensificados, sendo a favelização, o crescimento da informalidade e as atividades irregulares, as que mais merecem destaque. Dentre estas se incluem: o catador de latinhas, o pedinte, o limpador de para-brisas, entre outras. (CALHEIROS; FUMMES, 2014).

Com essa concentração populacional, bem como com o crescimento econômico dos últimos anos, a má distribuição de renda no município de Maceió refletiu diretamente no aumento da violência. O índice cresceu de forma acelerada e na última pesquisa do Mapa da Violência de 2016²⁴ realizada por Julio Jacobo Waiselfisz, em que sinaliza os homicídios por armas de fogo no Brasil, Maceió ocupou a segunda colocação dentre todos os Estados.

Imagem 7 – Ordenamento das taxas de homicídios nas Capitais por posição.

Capital	2004		2014*	
	Taxa	Pos.	Taxa	Pos.
Recife	77,8	1º	35,8	13º
Vitória	66,0	2º	41,2	11º
Belo Horizonte	58,1	3º	31,2	17º
Maceió	51,0	4º	73,7	2º
Rio de Janeiro	44,8	5º	13,6	23º
Porto Velho	37,8	6º	30,8	18º
Aracaju	34,4	7º	50,5	6º
Porto Alegre	33,4	8º	41,2	10º
Cuiabá	32,4	9º	34,7	14º
João Pessoa	31,8	10º	60,2	4º
Curitiba	31,5	11º	34,0	15º
Goiânia	26,8	12º	48,5	7º
São Paulo	26,2	13º	10,2	26º
Brasília	26,1	14º	26,4	19º
Florianópolis	24,1	15º	11,5	25º
Salvador	22,7	16º	44,5	8º
Belém	22,6	17º	42,7	9º
Campo Grande	20,7	18º	13,1	24º
Fortaleza	18,4	19º	81,5	1º
Macapá	16,1	20º	25,5	20º
São Luís	15,1	21º	67,1	3º
Rio Branco	13,2	22º	23,2	21º
Teresina	12,7	23º	40,7	12º
Manaus	12,1	24º	32,2	16º
Palmas	10,4	25º	14,5	22º
Natal	9,8	26º	53,0	5º
Boa Vista	7,9	27º	9,1	27º

Fonte: Mapa da Violência 2016. *2014: Dados Preliminares.

²⁴ http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web.pdf Acesso em: 21/02/2017.

A violência concentra-se nas regiões periféricas, mas atualmente tem atingido todo o município alagoano. A cidade necessita, cada vez mais, de políticas públicas que visem solucionar essa deficiência do município.

A vulnerabilidade do município de Maceió não é só no que diz respeito à violência, mas também diz respeito à educação. Os indicadores demonstram que a cidade de Maceió, dentre todas as capitais do Brasil, foi a que apresentou em 2014 a pior situação. De acordo com a pesquisa de Calheiros e Fummes (2014), 11,6% dos escolares nessa faixa etária eram analfabetos.

A qualidade do aprendizado e da infraestrutura das escolas são medidas pelo Ideb. Em Maceió, a maioria das escolas não ofertam um ensino atrativo e uma infraestrutura adequada. Toda essa deficiência e precariedade refletem-se diretamente no índice de analfabetismo.

Imagem 8 – IDEB observado e Metas projetadas

Município ↕	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ▲	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Maceió	3.1	3.5	3.6	3.7	3.9	4.3	3.2	3.5	4.0	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4

Fonte: Inep, 2014.

A imagem acima denota as metas projetadas pelo Ideb²⁵. Observa-se que, apenas em 2007 e 2009 houve o alcance da meta almejada.

Os dados supracitados são reflexos de uma base precária, ou seja, de uma má formação que vem desde a educação infantil até o nível médio, estendendo-se ao nível superior.

Os baixos índices educacionais refletem a má formação dos alunos desde o ensino fundamental até o ensino médio. Tais alunos, posteriormente são absorvidos pelo ensino superior com inúmeras deficiências constatadas em seu aprendizado. A maioria dos graduandos é, precariamente, escolarizada. Segundo os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF (2011/2012)²⁶, divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, 38% dos estudantes universitários do país não dominam as habilidades básica de leitura e escrita (MALTA ; PRADO, 2014).

²⁵ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/Acesso> em: 21/02/2017.

²⁶ Não houve pesquisa posterior a este biênio divulgada.

Imagem 9 – Estudantes universitários analfabetos funcionais

Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (%) 2011-2012								
	Até Ensino Fund.I		Ensino Fund.II		Ensino Médio		Ensino Superior	
	2001-2002	2011-2012	2001-2002	2011-2012	2001-2002	2011-2012	2001-2002	2011-2012
Analfabeto	30	21	1	1	0	0	0	0
Rudimentar	44	44	26	25	10	8	2	4
Básico	22	32	51	59	42	57	21	34
Pleno	5	3	22	15	49	35	76	62
Analfabetos funcionais (analfabeto+rudimentar)	73	65	27	26	10	8	2	4
Alfabetizados funcionalmente (básico+pleno)	27	35	73	74	90	92	98	96
BASE	797	536	555	476	481	701	167	289

Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011.

Os problemas seculares da educação brasileira atingem todos os seus níveis e modalidades, mas se presume que as lacunas encontradas venham a ser preenchidas no ensino superior, quando os graduandos alcançariam uma formação acadêmico-profissional de boa qualidade.

O aumento inquestionável nos últimos anos do acesso ao ensino superior não guarda relação com educação de boa qualidade. A expansão do ensino superior no Brasil é reflexo de programas sociais do governo promovido com o intuito de tornar acessível, a todas as classes, uma formação profissional. A maior parte da população que não conseguiu uma vaga na universidade pública foi atraída pelas IES privadas, tendo em vista o fornecimento de cursos mais rápidos e principalmente, mais baratos. (INEP, 2006, p. 16)

O sentido mercadológico dado à educação prejudicou não só a qualidade da formação discente, assim como, ocasionou grandes alterações na prática docente. Se já não havia formação completa e desejável, o docente, por vez, reduzido nestas IES privadas a um mero “prestador de serviço”, reproduz de forma direta as informações absorvidas quando do seu aprendizado, sem tampouco, preocupar-se com os saberes didático-metodológicos, dificultando assim, a aprendizagem do seu alunado.

De acordo com as informações do censo do INEP de 2014²⁷, o curso de Direito é um dos cursos mais concorridos dentre as IES privadas. Devido a sua grande procura, quase todas as Instituições de Ensino Superior da capital alagoana ofertam o curso.

Imagem 10 – Cursos presenciais mais procurados na rede privada.

CURSO	MATRÍCULAS	INGRESSANTES	CONCLUINTE
Direito	10.717	3.098	653
Enfermagem	4.897	1.579	289
Administração	4.181	1.789	333
Engenharia civil	2.689	1.428	83
Fisioterapia	2.356	1.073	189
Psicologia	2.000	920	47
Nutrição	1.514	902	40
Ciências contábeis	1.404	559	78
Pedagogia	1.363	483	150
Engenharia de produção	1.340	651	52

Fonte: Sindata /Semesp | Base: Censo INEP, 2014.

Não é só entre as privadas se dá a preferência pelo curso de Direito. O sistema informatizado do Ministério da Educação (Sisu), através do qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem também divulgou os 20 cursos com maior número de inscrições em 2015.

Imagem 11 – 20 cursos com maior número de inscrição no Sisu.

Ordem	Curso	Qtd. Inscrições
1	ADMINISTRAÇÃO	295.799
2	DIREITO	254.217
3	PEDAGOGIA	231.432
4	MEDICINA	229.771
5	EDUCAÇÃO FÍSICA	180.430
6	ENGENHARIA CIVIL	136.021
7	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	132.894
8	ENFERMAGEM	117.875
9	PSICOLOGIA	108.008
10	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	104.201
11	MATEMÁTICA	98.914
12	AGRONOMIA	95.584
13	QUÍMICA	91.451
14	NUTRIÇÃO	90.770
15	SERVIÇO SOCIAL	86.590
16	MEDICINA VETERINÁRIA	81.011
17	ARQUITETURA E URBANISMO	77.141
18	GEOGRAFIA	74.328
19	HISTÓRIA	71.369
20	FÍSICA	70.970

Fonte: MEC/Inep, 2015.

²⁷ [file:///C:/Users/MARCELO/Downloads/Mapa_ensino_superior_2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MARCELO/Downloads/Mapa_ensino_superior_2016%20(1).pdf). Acesso em: 20/02/2017

Em pesquisa divulgada no primeiro semestre de 2017, o curso de Direito está entre os 10 (dez) mais procurados pelo Prouni.²⁸

São muitos bacharéis por ano que se formam. Todo mundo hoje em dia, desde que tenha condições de pagar por uma faculdade, pode se tornar advogado. (PENA, 2011). Além da graduação em Direito, uma vez submetido ao exame da OAB e obtendo a respectiva aprovação, esses bacharéis serão submetidos ao mercado de trabalho sem muito conhecimento teórico e prático, decorrente de um aprendizado fragilizado que obteve durante a sua formação. Essa deficiência discente, algumas vezes é ocasionada pela ausência de formação docente.

Na capital alagoana a formação desses bacharéis teve início em 1933, quando o ensino superior jurídico surgiu, ou melhor, quando se deu a sua oficialização. À época buscava-se uma verdadeira academia de grandes e prestigiosas profissões e como o estado de Alagoas não oportunizava nenhum curso jurídico, os pais que tinham condições de arcar com as respectivas despesas enviavam seus filhos para estudar em Recife, Salvador, Rio de Janeiro ou São Paulo. Poucos eram os jovens que tinham acesso ao curso de Direito naquela época. (VERÇOSA, 1997)

A Faculdade de Direito de Alagoas nasceu da aspiração de alguns docentes do tradicional Liceu Alagoano, tendo a ideia inicial pertencido a um homem humilde, nascido e criado em Maceió que ficou animado com a conquista do título de bacharel. Foi Agostinho Benedito de Oliveira quem tomou à frente do empreendimento.

O funcionamento da Faculdade Livre de Direito de Alagoas era no próprio Liceu Alagoano e só após um longo tempo de espera ela ganhou sede própria. Inicialmente, a escola superior sofreu inúmeras consequências do elitismo e do faccionismo dominantes em Alagoas, já que nunca estiveram ausentes das novas situações que se apresentasse. (VERÇOSA, 1997).

Uma vez oficializada em 1933, o nome da Faculdade Livre de Direito de Alagoas passou a ser denominado Faculdade de Direito de Alagoas (FDA), posteriormente, na década de 90, passou a se chamar Centro de Ciências Jurídicas (CJUR) e com o novo regimento da Universidade em 2006, voltou a utilizar o nome de Faculdade de Direito de Alagoas. (VERÇOSA, 1997).

²⁸ Vide imagem de nº 05 na segunda seção desta dissertação.

O curso de direito passou a ser um dos mais procurados pela elite alagoana e, contrariando a cultura machista da época, havia duas mulheres entre os alunos. (VERÇOSA, 1997).

De acordo com as informações prestadas no próprio site da Instituição²⁹, a FDA foi uma das primeiras Faculdades de Direito no Brasil. Da região Nordeste ela foi a 4ª (quarta), precedida pela Faculdade de Direito de Olinda, pela Universidade Federal de Bahia e pela da Universidade Federal do Ceará.

Com a criação da Universidade Federal de Alagoas em 1961, houve a incorporação da FDA a esta instituição e em 1973, a FDA perder a condição de faculdade e passa a ser vinculada ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).

São mais de 75 anos de existência e, além descarregar o título de curso mais antigo da Universidade Federal de Alagoas, a FDA é uma das maiores unidades acadêmicas do campus universitário. Segundo informações constantes no site da própria universidade, são em média, 850 alunos matriculados em 15 turmas distribuídas nos horários diurno e noturno.

O MEC, assim como a OAB têm avaliado o curso de direito ofertado pela FDA como a melhor referência do estado e, ainda sim, um dos melhores cursos do país. O curso de Direito da FDA recebeu nota 04 (quatro), sendo um dos melhores avaliados do Estado e da capital alagoana.

Imagem 12 – Indicadores de qualidade da educação superior

curso	cidade	nota ENADE	ano
33003 JORNALISMO	Maceió / AL	ENADE: 2 (1.3100)	2012
102708 ADMINISTRAÇÃO (A DISTÂNCIA) Administração	Maceió / AL	ENADE: 4 (3.5100)	2012
101936 ADMINISTRAÇÃO Administração	Arapiraca / AL	ENADE: 3 (2.4800)	2012
13203 ADMINISTRAÇÃO Administração	Maceió / AL	ENADE: 4 (3.5100)	2012
13204 CIÊNCIAS CONTÁBEIS Ciências Contábeis	Maceió / AL	ENADE: 3 (2.1900)	2012
13205 CIÊNCIAS ECONÔMICAS Ciências Economicas	Maceió / AL	ENADE: 3 (1.9600)	2012
13207 DIREITO Direito	Maceió / AL	ENADE: 4 (3.7800)	2012
102162 PSICOLOGIA Psicologia	Palmeira dos Índios / AL	ENADE: 4 (2.9800)	2012
13222 PSICOLOGIA Psicologia	Maceió / AL	ENADE: 3 (2.9400)	2012
102164 TURISMO Turismo	Penedo / AL	ENADE: 3 (2.2300)	2012

Fonte: Dados do e-MEC, 2012.

²⁹ <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fda/institucional/a-faculdade-de-direito-de-alagoas> Acesso em: 22/02/2017.

Das 142 (cento e quarenta e duas) faculdades que ofertam o curso de Direito, a Faculdade de Direito – FDA, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, foi a única agraciada do Estado com o selo “OAB Recomenda”.³⁰

Durante anos os maceioenses tinham apenas uma única opção de curso superior jurídico, até a primeira Instituição privada, denominada Centro de Estudos Superiores de Maceió - CESMAC também ofertar. Os estudantes que sonhavam com a tão almejada profissão possuíam a opção de escolher entre o ensino público ou o privado.

Com o passar dos anos e devido à grande demanda, os cursos jurídicos sofreram uma significativa proliferação. Maceió hoje concentra 12 (doze) das 18 (dezoito) instituições de ensino superior que ofertam o curso de Direito no estado.

Com esta proliferação de faculdades, a demanda por professores de Direito também aumentou. As características sociais de Alagoas e seus reflexos na educação do estado atingem como não poderia deixar de ser, a capital alagoana. Desta feita, se o ensino jurídico superior reclama por uma formação docente, na cidade de Maceió a realidade não é diferente. É raro o profissional de educação ocupando uma cadeira dentre os titulares das instituições, o que deveria ser imprescindível. A presença de pedagogos deveria ser condição indispensável em todos os cursos superiores, inclusive no curso de Direito e, o mínimo de conhecimentos pedagógicos por parte dos docentes, deveria ser uma exigência da instituição quando do ato da contratação dos mesmos. A capital do estado de Alagoas apresenta algumas fragilidades e deficiências que serão analisadas na próxima seção, a partir dos dados coletados.

Em suma, diante dos dados apresentados nesta seção a educação em Alagoa precisa ser revista com urgência. O interesse privado não pode se sobrepor ao público. Não se pode trazer à tona apenas o interesse das elites. É preciso mudar essa história, essa realidade. É preciso valorizar o professor, pagar salário digno e oferecer-lhe uma formação adequada.

As mudanças precisam acontecer e essas só serão possíveis com a mobilização popular. O povo precisa agir, manifestar-se, ir às ruas, reclamar e exigir uma educação diferente. Como bem mencionou em um artigo publicado intitulado “O

³⁰ <http://www.oab.org.br/noticia/29187/oab-entrega-a-142-faculdades-selo-de-qualidade-em-ensino-de-direito> Acesso em: 22/02/2017.

caos da educação pública em Alagoas”³¹, o candidato em 2016, a vice-prefeito de Maceió, o professor Magno Francisco (2014): “É necessário construir alternativas políticas, pois a educação não pode ser tratada como cana de açúcar triturada no moinho da irresponsabilidade e do descaso das elites”.

³¹Disponível em: <http://averdade.org.br/2014/12/o-caos-da-educacao-publica-em-alagoas/> Acesso em: 30/11/2016.

6. DESVELANDO A FORMAÇÃO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR DOS CURSOS JURÍDICOS DE MACEIÓ

DA ANÁLISE

*Eis um problema! E cada sábio nele aplica
As suas lentes abismais.
Mas quem com isso ganha é o problema, que fica
Sempre com um X a mais...*

Mário Quintana

Nesta quinta seção encontra-se a análise dos dados obtidos na pesquisa. Através dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, revelam-se as respostas para a nossa problemática. Da categoria “Formação Docente” são analisadas quais as políticas de formação docente adotadas pelas IES, os critérios de seleção docente e a sua preparação, a ausência de licenciados dentre o quadro de docentes, o perfil docente jurídico alagoano e a desvalorização do saber pedagógico no cenário atual. São apresentadas, também, as percepções do discente e o seu perfil, assim como se as IES vêm estimulando a pesquisa para uma melhor formação discente. Entre os teóricos que deram sustentabilidade à análise estão: Pimenta e Anastasiou (2002), Aguiar (199), Roldão (2005), Oliveira (2012), Muraro (2010), entre outros estudiosos da temática.

6.1 Das Políticas Adotadas pelas IES: Seus critérios de seleção e formação docente.

Com base nesta subcategoria tomamos conhecimento de quais as políticas de seleção e formação docente vêm sendo adotadas pelas IES participantes da pesquisa.

Os coordenadores entrevistados adotam posturas divergentes entre as IES de Maceió que ofertam o curso de direito quando da contratação docente, utilizando como critérios de seleção, na grande maioria, a análise de currículos na qual a titulação é o principal item avaliativo. Outras, além da análise respectiva, exigem a apresentação de uma aula avaliada pelo próprio coordenador e outros docentes da mesma IES, conforme veremos a seguir.

Os dados evidenciam que os critérios de seleção docente adotados pelas instituições, segundo a pesquisa são: Em três destas IES, quais sejam, IES Jaraguá, IES Tabuleiro e IES Cruz das Almas, a seleção ocorre mediante processo seletivo com publicação de edital, realização de banca e análise de currículo. Na IES Farol, geralmente, de acordo com o coordenador, a seleção dar-se-á meramente por análise de currículo Lattes. Nas IES Centro, Ponta Verde e Rotary, a forma de seleção docente é a submissão do candidato a uma banca julgadora, que avaliará o desempenho da aula apresentada.

Alguns trechos das entrevistas realizadas com os coordenadores merecem destaque quando indagados sobre a forma que a sua IES costuma selecionar os respectivos docentes. Observa-se que não há qualquer preocupação com o saber pedagógico, sendo o currículo e a apresentação pessoal do docente os principais critérios de avaliação. Vejamos alguns trechos das entrevistas³²:

“Nós fazemos uma banca que é composta normalmente pelo coordenador e por mais um professor da área (...)”. (IES Centro)

“(...) a titulação, a necessidade da matéria que ele leciona e a seleção, com aula e avaliação”. (IES Ponta Verde)

“Eles passam inicialmente por uma banca de três docentes da Instituição, depois análise de currículo e, por fim, dentro das possibilidades, caso, se for necessário, alguma outra coisa” (IES Jaraguá).

Enfatize-se que, os próprios docentes e coordenadores das IES são os julgadores do processo seletivo dos novos professores, sem, contudo, também possuírem, na maior parte dos casos, a respectiva formação didático/pedagógica.

De acordo com a pesquisa, observamos que os critérios previamente estabelecidos de seleção são quase sempre os mesmos e que há uma reprodução pelas IES da forma de avaliar. E mais, os avaliadores não possuem habilidades e competências para julgar, pois, como também são professores sem formação, irão mais uma vez reproduzir a sua forma de lecionar, esperando encontrar semelhança nos respectivos docentes avaliados.

³² A fim de tornar a leitura mais fluente, as falas dos sujeitos estão registradas com espaço simples entre as linhas, em itálico e sem recuo.

Na grande maioria das IES entrevistadas os docentes são convidados pessoalmente pela coordenação do curso de Direito ou pela direção da instituição.

Quadro 6 – Iniciação na docência.

Docentes/ IES	Período do Curso
Centro 1	Convite
Centro 2	Processo Seletivo
Cruz das Almas 1	Convite
Cruz das Almas 2	Processo Seletivo
Farol 1	Convite
Farol 2	Convite
Pajuçara 1	Processo Seletivo
Pajuçara 2	Processo Seletivo
Ponta Verde 1	Processo Seletivo
Ponta Verde 2	Convite
Rotary 1	Processo Seletivo
Rotary 2	Convite
Tabuleiro 1	Convite
Tabuleiro 2	Convite

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

De acordo com o quadro, podemos observar um dado interessante, qual seja, 08 (oito) dos docentes entrevistados iniciaram o magistério através de convite da Instituição em que lecionam, não sendo submetidos a qualquer processo seletivo.

Tais dados comprovam o que já dissemos anteriormente, é visível que o magistério jurídico maceioense possui uma composição em seu quadro de docentes de “professores de emergência”. Aguiar (1999).

De acordo com as entrevistas realizadas com os coordenadores das 07(sete) instituições participantes da pesquisa, as políticas de formação docente, na concepção das instituições pesquisadas, dizem respeito tão somente à realização de encontros ou reuniões docentes chamados de “semana pedagógica” ou “jornada pedagógica” ou ainda, o oferecimento de cursos e oficinas de capacitação que, por vezes, não guardam liame algum com a sala de aula. As IES participantes da pesquisa, segundo os seus coordenadores, quando oferecem algum curso de formação é sempre envolvendo temáticas tais como: metodologia utilizada, recursos audiovisuais, informações sobre o funcionamento do sistema interno da IES

respectiva, etc. nada, sob o ponto de vista didático-pedagógico é priorizado nesses encontros. Será isso “política de formação”? É evidente que não! Esses cursos ofertados, por vezes, em nada contribuem para a qualificação docente. Os professores são autoditadas neste processo, são despreparados para lidar com a sala de aula, apesar de possuírem larga experiência em sua área de conhecimento específico. Pimenta e Anastasiou (2002, p.37), afirmam que: “o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. A autonomia docente é que vem prevalecendo nos dias atuais. Vejamos alguns trechos da entrevista realizada com a coordenação da IES Rotary:

Você considera que falta formação ao docente universitário? Sim, pois muitos sequer viram com afinco a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, por exemplo.

Falta investimento, apoio e/ou incentivo das IES à formação docente? A faculdade está elaborando um projeto para oferecermos cursos de formação aos nossos docentes.

A IES possui algum programa de formação ao docente? Não, mas estamos com um projeto de curso em andamento, conforme resposta anterior.

A IES recomenda a realização de algum programa de formação ao docente? Como? Qual? Os contratados devem, ao menos, em suas especializações terem visto a disciplina de Metodologia do Ensino Superior.

A IES exige ou prepara o docente antes de adentrar em sala de aula? Sim, porém queremos disponibilizar um curso para melhor capacitá-los.

Como visto acima, há uma real necessidade de preparação docente reconhecida pela coordenação de alguns dos cursos participantes da pesquisa. São esses gestores que necessitam buscar alternativas, algumas emergenciais, quando da insatisfação do alunado. Por vezes, a substituição docente necessita ser realizada.

Evitando serem surpreendidos, na tentativa de sanar essa ausência de formação, alguns coordenadores dos cursos de Direito demonstram grande

preocupação com a manutenção do seu corpo docente, buscando promover cursos, palestras, entre outros. Entretanto, estes ainda são minoria.

Vislumbra-se, contudo, que a maioria das IES ainda segue um padrão antigo e ultrapassado estabelecido culturalmente de que o bom professor é tão somente aquele que transmite a informação e domina o conteúdo, não enxergando os gestores dessas Instituições a importância da didática e metodologia aplicadas por estes docentes em sala de aula.

Percebe-se que pouco se muda e a maioria é tão somente reproduzido. A educação superior não evoluiu. Há uma perpetuação das práticas adotadas. Bourdieu (1989) afirma que as práticas culturais são determinadas, em grande parte, pelas trajetórias educativas e socializadoras dos agentes. Trata-se, como visto na seção 2, do capital cultural incorporado.

Alguns coordenadores entrevistados não consideram faltar formação ao docente universitário, já outros acreditam que sim e que, inclusive, os professores de Direito são resistentes a esta formação:

“Não. De quando eu comecei pra cá...2008 pra cá, é possível ver que, a nossa instituição em particular, e, vejo isso nas outras, elevou-se muito a formação do docente, né?...antes era um docente ter doutorado e poucos tinham mestrado, hoje em dia, a regra que se tem é mestrado, né?”

E, já há um número bem maior de doutores, né? Então acho que a formação está melhorando, não sei dizer se ela ainda é deficiente, talvez seja. O ideal é que fossem todos doutores, mas...” (IES Centro)

“Acho que falta sim. Falta inclusive incentivo das próprias faculdades pra esse cuidado, entendeu? Eu conheço poucas, inclusive aqui dentro do Estado de Alagoas que tem esse cuidado em formar o docente”. (IES Pajuçara)

“Não. Eu acho que nós temos que motivar quem tem mestrado e especialização a ter essas formações mais elevadas como doutorado, mestrado. É fundamental.” (IES Tabuleiro)

“É aquela coisa assim, o que eu sinto, a minha maior dificuldade com os professores universitários dentro da formação dele mesmo é a metodologia de ensino, é a resistência a essa metodologia de ensino. Muitos professores, eles estão presos àquela aula expositiva e ao

quadro e ao pincel. E assim, às vezes a gente tem tantas e tantas didáticas de ensino que isso é...tem professores que não se permitem. Então, o que eu posso dizer no tocante a falta de formação do docente é essa falta de formação no tocante a uma qualificação em metodologia do ensino. Por que a maioria dos professores que estão aqui, a maioria deles estão vinculados a programas de qualificação de mestrado ou doutorado, e por estarem vinculados a esses programas, eles são obrigados a publicar, eles são obrigados a escrever, eles são obrigados a se qualificar. Então, a maioria deles tem uma formação adequada dentro daquela linha que ele pesquisa”(IES Cruz das Almas).

Por que não existir uma preparação docente? A maioria das Instituições entrevistadas diz ofertar alguns cursos de formação em suas unidades, porém de acordo com a pesquisa, nada muito específico sobre metodologia e didática do ensino superior.

Quadro 7 – Cursos de formação promovidos pelas IES.

Docente/IES	A(s) IES promove(m) curso de formação pedagógica
Centro 1	Sim
Centro 2	Não
Cruz das Almas 1	Sim
Cruz das Almas 2	Não
Farol 1	Sim
Farol 2	Sim
Pajuçara 1	Sim
Pajuçara 2	Não respondeu
Ponta Verde 1	Sim
Ponta Verde 2	Sim
Rotary 1	Sim
Rotary 2	Não
Tabuleiro 1	Não
Tabuleiro 2	Sim

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

Quanto à promoção pelas IES de curso de formação pedagógica aos seus docentes, 09 (nove) deles responderam que há, ao contrário de 04 (quatro) que disseram não haver e 01 (um) docente (Pajuçara 2) não respondeu ao quesito.

Vale a pena observar que, segundo os dados apresentados, numa mesma Instituição os docentes divergem quanto à promoção de curso de formação pedagógica. Veja: (Centro 1 e Centro 2, Rotary 1 e Rotary 2, Tabuleiro 1 e Tabuleiro 2). Comprovando o desconhecimento.

Quando indagados os gestores das IES entrevistadas sobre possuir ou não cursos de formação docente, algumas respostas nos chamaram atenção:

“O mais que nós fazemos é o estabelecimento de cursos. Curso de metodologia eventualmente, cursos no início do semestre, né? esse semestre especificamente não houve, no início, mas eu pretendo realizar, até o final do semestre um curso dessa natureza”. (IES Centro)

“Tem a formação continuada que é sempre feita no meio do ano. O problema é que ela não é voltada exclusivamente para o curso de direito. Então é aquela formação docente que coloca todos os professores no mesmo balaio, todos os gatos no mesmo balaio e se acha que as mesmas práticas vão funcionar da mesma forma nos diversos curso e não necessariamente elas vão funcionar. Isso gera uma resistência muito grande, inclusive dos próprios professores de direito de participarem dessas formações., porque aquilo que eles querem efetivamente discutir, muitas vezes não é nem compreendido pelos profissionais que estão apresentando essas dinâmicas e até pelos outros professores dos outros cursos. Isso gera, muitas vezes uma, não vou dizer uma animosidades, mas uma incompreensão daquilo que muitas vezes é feito no curso de direito. E não é bom. Eu acho que essas práticas elas deveriam ser voltadas exclusivamente para cada curso ou então, até por área, porque essas áreas conseguiriam dialogar de forma...mais fácil. É muito difícil você colocar um professor de medicina junto com um professor de direito, as realidades em sala de aula são totalmente diferentes”.(IES Farol)

“Não, mas estamos com um projeto de curso em andamento, conforme resposta anterior”. (IES Rotary)

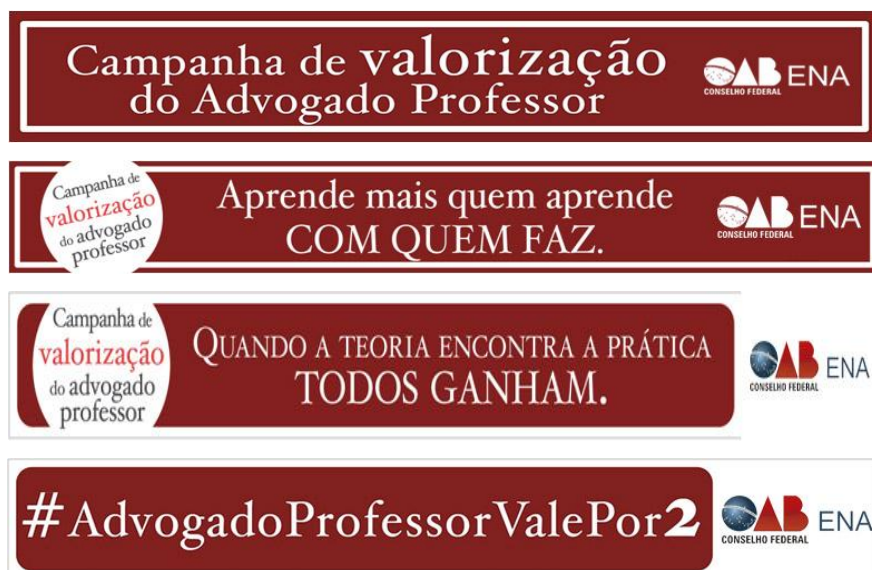
As IES poderiam delinear alguns elementos fornecendo aos docentes cursos de formação que indicassem sua identidade de “Professor”. Ou seja, a formação está relacionada, como bem destaca Roldão (2005, p.117): “a ação de ensinar”. Essa autora enxerga a necessidade de preparação destes profissionais, seja de forma autônoma ou direcionada. Segundo ela, existem elementos de

“especificidade” do conhecimento profissional docente que precisam ser ensinados e absorvidos, como por exemplo: o questionamento permanente, a autocrítica, desde que vise a reflexão, a capacidade de comunicação e circulação, instigando os discentes, articulando teorias, dentre outras capacidades.

A formação pedagógica não é valorizada por muitos docentes no curso de Direito. Estes não querem ser submetidos aos saberes didáticos e pedagógicos, pois consideram que a transmissão do conteúdo, do saber teórico e prático seja suficiente para a formação discente.

A própria Ordem dos Advogados fez uma campanha recentemente reproduzindo essa cultura perante as Instituições de Ensino Superior. Para a OAB, o advogado professor vale por 02 (dois), ou seja, na visão da Ordem ele é conhecedor da teoria e da prática jurídica, transferindo todos esses seus conhecimentos em sala de aula aos discentes. Mais uma vez, o que a OAB não levou em consideração é a forma adotada pelo advogado/docente de transmissão desse conteúdo, ou seja, o saber pedagógico, mais uma vez, foi desmerecido e/ou desconsiderado. A formação específica que este advogado possui é jurídica e não pedagógica e, portanto, como pode valer por dois?

Imagem 13 – Campanha publicitária realizada pela OAB Nacional visando à valorização do advogado professor.



Fonte: <http://ena.oab.org.br/noticia/52397/ena-e-oab-lancam-campanha-de-valorizacao-do-dvogado-professor> Acesso em 26 dez. 2016.

Tendo em vista esse desinteresse, a maioria das IES utiliza a “Semana pedagógica” para a promoção de cursos de atualização na área jurídica, utilizando apenas a pedagogia no nome do evento.

Muitos desses professores buscam nas especialidades um meio de adentrar a docência, por ser esta uma exigência das IES e por acreditarem que os cursos são essenciais para uma boa formação docente. Ratifique-se que a maior parte dos cursos de pós-graduação forma o professor pesquisador, mas não os preparar para a sala de aula.

Quadro 8 – As especialidades docentes.

Docente/IES	Possui Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	Possui Pós-Graduação <i>strictu sensu</i>
Centro 1	Sim. Não citou	Sim. Mestrado em Direito Público
Centro 2	Não	Sim. Mestrado em Direito Público
Cruz das Almas 1	Sim. Direito Tributário	Sim. Mestrado em Direito Público
Cruz das Almas 2	Sim. Não citou	Sim. Mestrado em Direito Público
Farol 1	Sim. Especialista em Direito do Trabalho	Sim. Mestrado em Sociologia
Farol 2	Não	Sim. Mestrado em Sociologia
Pajuçara 1	Não	Sim. Mestrado em Direito (UFAL) e Direito Internacional (Madrid)
Pajuçara 2	Sim. Direito Processual e Tributário	Não
Ponta Verde 1	Sim. Especialista em Processo Civil	Não
Ponta Verde 2	Sim. Especialista em Direito e Processo do Trabalho e Direito de Família e Sucessões	Não
Rotary 1	Sim. Direito Processual	Não
Rotary 2	Sim. Direito Ambiental	Não
Tabuleiro 1	Sim. Direito Tributário	Sim. Doutorado em Direito Processual
Tabuleiro 2	Sim. Processo Civil	Sim. Doutorado em Filosofia do Direito

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

Conforme podemos perceber, 11 (onze) dos docentes entrevistados possuem pós-graduação *lato sensu*, 02 (dois) deles (Tabuleiro 1 e 2) possuem Doutorado e 07 (sete) dos docentes possuem o mestrado. Exceto os docentes Centro 2, Farol 2 e Pajuçara 1 não possuem especialização *lato sensu*.

Observa-se que 04 (quatro) dos docentes, de acordo com os dados do quadro nº08, possuem mestrado de Direito Público, o que pode se explicar por ser este o

único curso ofertado pela Faculdade de Direito de Alagoas. Não há curso de doutorado em Direito em Alagoas.

Ao afirmar que a pós-graduação, principalmente a *stricto sensu*, é considerada o local adequado à preparação para o exercício do magistério, a legislação deveria constar, ao menos, algum requisito acerca da formação docente das pós-graduações. Poderia exigir um número de horas mínimo para formação docente, a exemplo da determinação feita para o ensino fundamental e médio na própria LDB.

Durante a pesquisa observou-se também que algumas IES não investem em pesquisa, não possuindo sequer um núcleo direcionado em sua estrutura física. A forma mais comum de incentivar a pesquisa dentro da maioria das instituições dar-se exclusivamente através da aceitação de artigos para publicação em revista institucional eletrônica.

“Sim. Hoje a gente tem duas revistas no curso de Direito, uma online, a outra também será online, e que será a base do nosso grupo de pesquisa”. (IES Farol)

“Sim, estimula. Nós temos revistas, temos uma revista institucional também e nós temos também planos de regras e algumas diretrizes para publicação de artigos, tanto para os portais internos como para revista”. (IES Ponta Verde)

“Essa questão de estimular a pesquisa e publicação de artigos científicos, já ficaria sob as competências de outra coordenação, não é a minha. Por que nós temos um núcleo de pesquisa e nós temos a Coordenação de pós graduação. Seriam áreas técnicas mais afinadas com eles. Eu não posso me manifestar sob este ponto”.(IES Tabuleiro).

Uma curiosidade constatada foi que a IES Tabuleiro não soube responder a pergunta alegando que a resposta só poderia ser proferida pelo setor competente.

Quadro 9 – Ausência de investimento à pesquisa por parte das IES.

Docente/IES	Falta investimento à pesquisa por parte da IES aos seus docentes
Centro 1	Não
Centro 2	Sim
Cruz das Almas 1	Não
Cruz das Almas 2	Não
Farol 1	Sim
Farol 2	Não
Pajuçara 1	Sim
Pajuçara 2	Não
Ponta Verde 1	Sim
Ponta Verde 2	Sim
Rotary 1	Sim
Rotary 2	Sim
Tabuleiro 1	Sim
Tabuleiro 2	Não

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

Constata-se, de acordo com o quadro, que 08 (oito) dentre os 14 (quatorze) docentes alegaram faltar investimento à pesquisa por parte da IES aos seus docentes. 06 (seis) dos docentes discordaram dos colegas, dizendo não acreditar que haja tal falta de investimento por parte das IES em que lecionam.

Esta é uma realidade que facilmente constatada. Há uma deficiência por parte das IES no que se refere à pesquisa científica. As faculdades precisam investir mais em pesquisa, precisam proporcionar condições para os seus docentes e discentes se dedicarem à investigação e ao alargamento das fronteiras do saber científico e da efetivação da relação teoria-prática.

Em se tratando do planejamento pedagógico e da periodicidade em que o mesmo é realizado, 09 (nove) dos 14 (quatorze) docentes responderam que as IES em que trabalham realizam o planejamento semestralmente.

Quadro 10 – Planejamento pedagógico e periodicidade.

Docente/IES	Há planejamento pedagógico/Qual a periodicidade
Centro 1	Sim/Semestralmente
Centro 2	Sim/Semestralmente
Cruz das Almas 1	Sim/Semestralmente
Cruz das Almas 2	Sim/ Quando altera o PPC ou quando há necessidade”. Obs.: Lembrando que leciono em 3 IES, e cada uma tem um perfil diferente no planejamento pedagógico.
Farol 1	Não
Farol 2	Sim/ Semestralmente.
Pajuçara 1	Sim/Semestralmente.
Pajuçara 2	Sim/ Início do semestre letivo.
Ponta Verde 1	Sim/Semestralmente (Semana Pedagógica)
Ponta Verde 2	Não sei/ Não sei responder.
Rotary 1	Sim/ Anualmente
Rotary 2	Sim/ Semestralmente – E quando há a elaboração do calendário acadêmico com previsão dos seminários realizados e apoiados pela IES.
Tabuleiro 1	Não
Tabuleiro 2	Sim/Semestralmente

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

O docente (Rotary 1) respondeu que o planejamento em suas IES ocorre anualmente. O docente (Cruz das Almas 2) disse realizar quando altera o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ou quando há necessidade e ainda completou aludindo que “Lembrando que leciono em 03 (três) IES, e cada uma tem um perfil diferente no planejamento pedagógico”. Os docentes (Farol 1 e Tabuleiro 1) disseram não haver planejamento pedagógico em suas IES. O docente (Ponta Verde 2) disse não saber responder a tal indagação.

Mais uma vez, outra contradição é apresentada de acordo com os dados obtidos. Os docentes (Farol 2 e Tabuleiro 2) disseram haver semestralmente planejamento pedagógico nestas IES. Enfatize-se, é a mesma instituição.

De acordo com o gráfico 05, vale a pena, mais uma vez, trazer à tona a escrita de Santos (2014) quando este afirma que as Instituições têm enxergado o professor de Direito apenas como um especialista da respectiva área de atuação, mas não conseguem enxergá-lo, também, como um especialista em ensino, como deveria ser.

Um outro fator importante e analisado na pesquisa foi o perfil desse docente jurídico. Os dados evidenciam que os professores são expostos à sala de aula precocemente, muitos são advogados recém-formados.

6.2. Do Perfil Docente Jurídico Maceioense: Aspectos relevantes detectados na pesquisa.

Quadro 11 – Perfil docente jurídico maceioense.

Docente/IES	Idade	Sexo	Tempo no Ensino Superior
Centro 1	Entre 26 e 35 anos	Masculino	Entre 5 e 10 anos
Centro 2	Entre 26 e 35 anos	Feminino	Entre 1 e 5 anos
Cruz das Almas 1	Entre 26 e 35 anos	Masculino	Entre 1 e 5 anos
Cruz das Almas 2	Acima de 35 anos	Masculino	Entre 5 e 10 anos
Farol 1	Acima de 35 anos	Feminino	Acima de 10 anos
Farol 2	Acima de 35 anos	Feminino	Entre 1 e 5 anos
Pajuçara 1	Entre 26 e 35 anos	Feminino	Entre 1 e 5 anos
Pajuçara 2	Acima de 35 anos	Feminino	Acima de 10 anos
Ponta Verde 1	Acima de 35 anos	Masculino	Entre 1 e 5 anos
Ponta Verde 2	Acima de 35 anos	Feminino	Entre 1 e 5 anos
Rotary 1	Entre 26 e 35 anos	Masculino	Entre 5 e 10 anos
Rotary 2	Entre 26 e 35 anos	Feminino	Entre 5 e 10 anos
Tabuleiro 1	Acima de 35 anos	Masculino	Entre 5 e 10 anos
Tabuleiro 2	Acima de 35 anos	Masculino	Acima de 10 anos

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

O quadro demonstra que a maioria dos docentes possui idade acima de 35 anos. Porém, vale enfatizar que mais de 40% (06) dos entrevistados são bastante jovens, com idade entre 26 e 35 anos. Tais sujeitos da pesquisa, além de jovens, possuem “pouco” tempo no ensino superior, cerca de 43% (06) dos entrevistados têm em média entre 01 e 05 anos de docência. Um dado interessante é que, ao contrário do que ocorre na educação básica, cuja incidência de professores do sexo feminino é maior do que o masculino; no ensino superior, observa-se que a quantidade de professores do sexo masculino chega a ser igual ou maior do que o sexo feminino.

Quadro 12 – Magistério como atividade paralela.

Docente/IES	O Magistério é atividade exclusiva	Possui outra profissão
Centro 1	Sim	-
Centro 2	Não	Advogada
Cruz das Almas 1	Não	Advogado
Cruz das Almas 2	Sim	-
Farol 1	Sim	-
Farol 2	Não	Advogada
Pajuçara 1	Sim	-
Pajuçara 2	Não	Advogado
Ponta Verde 1	Não	Servidor Público
Ponta Verde 2	Não	Advogada
Rotary 1	Não	Advogado
Rotary 2	Não	Advogada
Tabuleiro 1	Não	Advogado
Tabuleiro 2	Não	Advogado

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

Um dado importante constatado pela pesquisa é de que 10 (dez) dos 14 (quatorze) docentes entrevistados não têm o magistério como atividade exclusiva. Destes 10 (dez) docentes, 09 (nove) deles são advogados sendo apenas um deles

(Ponta Verde 1) servidor público. Apenas para 04 (quatro) dos docentes submetidos ao preenchimento do questionário, o magistério é atividade exclusiva.

Podemos perceber mais uma vez que os dados só comprovam as afirmações feitas anteriormente. De fato, conforme demonstrado no quadro, é muito comum entre os docentes dos cursos jurídicos de Maceió não ser o magistério a única e exclusiva profissão desses docentes. A maioria, bacharel em Direito, advogados, promotores, defensores, juízes, entre outros, buscam a docência tão somente para preencher o tempo ocioso, captar clientes, complementar a renda e até mesmo buscar um reconhecimento da sociedade. (AGUIAR, 1999; OLIVEIRA 2012; MURARO, 2010).

Há um consentimento por parte dos docentes quanto à ausência de formação pedagógica. Mesmo resistentes, eles sabem que esta formação é necessária.

Quadro 13 – Ausência de formação consentida, orientação científica e significado da LDB.

Docente/IES	É professor orientador	Falta formação pedagógica ao docente universitário	Sabe o que significa LDB
Centro 1	Sim (de TCC)	Sim	Sei
Centro 2	Sim (de TCC)	Sim	Sei
Cruz das Almas 1	Sim (de TCC)	Sim	Sei
Cruz das Almas 2	Sim (de TCC)	Sim	Sei
Farol 1	Sim (de TCC)	Sim	Sei
Farol 2	Sim (de TCC)	Sim	Sei
Pajuçara 1	Sim (de TCC)	Sim	Sei
Pajuçara 2	Sim (de TCC)	Sim	Sei
Ponta Verde 1	Sim (de TCC)	Sim	Sei
Ponta Verde 2	Sim (de TCC)	Sim	Sei
Rotary 1	Sim (de TCC)	Sim	Sei
Rotary 2	Sim (de TCC)	Sim	Sei
Tabuleiro 1	Sim (TCC e Dissertação)	Sim	Sei
Tabuleiro 2	Sim (Todos)	Não	Sei

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

Todos os 14 docentes entrevistados disseram orientar Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). O docente (Tabuleiro 1) é orientador de TCC e Dissertação e o docente (Tabuleiro 2) disse orientar TCC, Dissertação e Tese.

O envolvimento com a pesquisa é sem dúvidas uma atividade importante ao docente, pois é inerente ao exercício da profissão, apesar de não ser uma obrigação do professor horista, como é o caso da maioria dos docentes aqui entrevistados, a pesquisa também a abrangeu a universidade pública e, para esta, o tripé composto por: ensino, pesquisa e extensão é uma obrigatoriedade.

Exceto o docente (Tabuleiro 2), todos os demais 13 docentes concordaram que falta formação pedagógica ao docente universitário.

Todos, sem exceção, disseram conhecer o que significa a abreviatura LDB, preenchendo o espaço denominado como Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Vale dizer que, o conhecimento da sigla não necessariamente corresponde ao conhecimento do teor trazido pela legislação educacional específica.

Quanto aos coordenadores, quando indagados sobre a LDB, se a mesma é clara ou omissão às exigências da formação docente do ensino superior, foi perceptível o desconhecimento através das repostas pagas e objetivas. Vejamos algumas delas:

“É clara”. (IES Ponta Verde)

“Acho que é clara, a LDB é bastante clara, a linguagem clara, eu acho que a gente tá sempre bem informada, não vejo problema nenhum em relação as leis de diretrizes”. (IES Pajuçara)

“Veja, eu teria que dá uma olhada com mais calma na LDB, mas eu acho que ela é extremamente genérica e trata, obviamente, da educação como um todo e não aprofunda as questões da formação docente do ensino superior”. (IES Farol)

A preocupação para com o conhecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a elaboração das aulas, no tratamento com os alunos, da utilização dos recursos e as práticas didáticas que serão utilizadas não são consideradas pelos docentes. Para estes docentes, a transmissão do conhecimento através de suas experiências práticas-profissionais, a leitura de artigos, jurisprudências, súmulas e manuais, são suficientes para a formação do bacharel.

Muitos professores, apesar da ausência de formação constatada na pesquisa, consideram-se plenamente aptos à docência, avaliando bem a sua didática de ensino.

Quadro 14 – Autoavaliação didática.

Docente/IES	Oferta material de apoio/Realiza seminários	Como avalia a sua didática
Centro 1	Sim/Sim	Regular
Centro 2	Sim/Não	Regular
Cruz das Almas 1	Sim/Sim	Muito boa
Cruz das Almas 2	Não/Sim	Não sei
Farol 1	Sim/Não	Muito boa
Farol 2	Sim/Não	Muito boa
Pajuçara 1	Sim/Sim	Muito boa
Pajuçara 2	Sim/Sim	Muito boa
Ponta Verde 1	Sim/Às vezes	Regular
Ponta Verde 2	Sim/Às vezes	Muito boa
Rotary 1	Sim/Às vezes	Muito boa
Rotary 2	Sim/Não	Muito boa – “Difícil responder isso, mas os alunos elogiam, apesar da dificuldade nas provas”.
Tabuleiro 1	Sim/Às vezes	Não sei.
Tabuleiro 2	Sim/Não	Muito boa

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

Apesar de alguns entrevistados serem contrários ao oferecimento do material de apoio ao seu alunado, a grande maioria diz conceder o mesmo. Quanto à didática de ensino avaliada, 09 (nove) entre os docentes entrevistados se autoavaliaram, acreditando ser “muito boa” a sua didática adotada. 02 (dois) dos docentes não souberam manifestar suas opiniões a respeito.

Torna-se visível diante desse cenário trazido pela pesquisa a constatação da desvalorização do saber pedagógico por parte dos professores desses cursos. Sem

qualquer formação pedagógica, eles são alçados à condição de docentes, apenas e tão somente, por suas experiências práticas quando elas de fato existem.

Aproveitando esta autoavaliação, buscou-se oportunizar aos discentes se os mesmos também consideram “muito boa” a didática dos seus professores.

Quadro 15 – Avaliação da didática docente pelos discentes

Discentes/IES	Como você avalia a didática dos docentes do seu curso. Sabem ensinar/passar o assunto.
Centro 1	Regular, apenas alguns sabem ensinar e passar o assunto – “Alguns docentes não tem plano de aula, conversam mais do que lecionam”.
Centro 2	Regular, apenas alguns sabem ensinar e passar o assunto. – “Nota-se que a grande maioria domina o assunto, mas muitos não sabem passar de forma clara para os alunos”.
Cruz das Almas 1	Muito boa, todos ensinam e passam bem o assunto.
Cruz das Almas 2	Muito boa, todos ensinam e passam bem o assunto. – “Ou melhor, a grande maioria sabe passar o conteúdo”.
Farol 1	Regular, apenas alguns sabem ensinar e passar o assunto – “Alguns tem mais facilidade em sistematizar e repassar o conteúdo”.
Farol 2	Muito boa, todos ensinam e passam bem o assunto.
Pajuçara 1	Muito boa, todos ensinam e passam bem o assunto.
Pajuçara 2	Muito boa, todos ensinam e passam bem o assunto. – “Em regra demonstram domínio na matéria lecionada”.
Ponta Verde 1	Regular, apenas alguns sabem ensinar e passar o assunto – “O primeiro semestre alguns docentes não terminaram o assunto”.
Ponta Verde 2	Regular, apenas alguns sabem ensinar e passar o assunto – “Atraso em postar o material para estudo”.
Rotary 1	Muito boa, todos ensinam e passam bem o assunto
Rotary 2	Muito boa, todos ensinam e passam bem o assunto. – “A metodologia dos professores é muito boa, visto que, além do domínio do conteúdo, eles transmitem de uma forma satisfatória o mesmo”.
Tabuleiro 1	Regular, apenas alguns sabem ensinar e passar o assunto. – “Alguns professores deixam a desejar neste quesito, principalmente nos primeiros períodos (1º e 2º)”.
Tabuleiro 2	Regular, apenas alguns sabem ensinar e passar o assunto. – “Embora dominem o assunto e possuam amplo saber jurídico, ainda há docentes que não têm a didática necessária ao magistério”.

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

6.3. Da Formação Docente: A relevância do saber da experiência em detrimento do saber pedagógico.

Se há a exigência da licenciatura para o ensino fundamental e médio, por que não há para o ensino superior?

No Brasil, o ensino superior é o nível mais elevado do sistema educativo e é composto por algumas modalidades de formação acadêmica quando da graduação: o bacharelado, a licenciatura e o tecnológico. O bacharelado engloba uma formação superior abrangente, com duração variável entre 4 e 6 anos. O futuro bacharel adquire um conhecimento geral sobre as áreas relacionadas, podendo posteriormente se especializar em área específica. Já na licenciatura, os cursos são focados em preparar os profissionais para ministrarem aulas no ensino fundamental e médio. Por fim, os cursos tecnológicos, cuja principal característica é a abordagem mais focada na sua área de atuação, cursado apenas em dois anos, possibilitando uma conclusão muito mais ágil, pois a intenção é a inserção rápida no mercado de trabalho.

Em apenas uma das Instituições, segundo seus respectivos coordenadores, há a presença no quadro de docentes do curso de Direito de professores licenciados. A licenciatura proporciona a formação destes profissionais. O professor licenciado recebe instruções durante a sua formação e com isso estimula melhor a interação, a criatividade, a capacidade de dirimir e solucionar conflitos, trabalhar em equipe, tomar decisões, ser flexível, enfim, adquire um saber pedagógico, bem como técnicas de didática que auxiliam na “ensinagem”. Este profissional não pode deixar de acompanhar as evoluções tecnológicas e as transformações sociais.

Quadro 16 – Licenciados no quadro de docentes.

Docente/IES	Possui licenciatura
Centro 1	Sim
Centro 2	Não
Cruz das Almas 1	Não
Cruz das Almas 2	Não
Farol 1	Não
Farol 2	Não
Pajuçara 1	Não
Pajuçara 2	Não
Ponta Verde 1	Não
Ponta Verde 2	Não
Rotary 1	Não
Rotary 2	Não
Tabuleiro 1	Não
Tabuleiro 2	Não

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa

De acordo com o quadro acima, 14 dos docentes entrevistados não possuem licenciatura. Apenas 01 (Centro 1) reconheceu a importância desta formação para o exercício do magistério.

Vale dizer que não se trata de exigência do MEC a presença de professores licenciados nos quadros docentes das IES e que a única exigência prevista em lei para estes respectivos profissionais consta no art.52, II da LDB.

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:

(...)

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

(...)

A docência profissional deve ser compreendida sob uma ótica diferente da docência amadora. O docente profissional busca formação e qualificação para ensinar aos seus alunos de forma consciente. Já o amador, talvez considere que o “gostar do que faz” seja fator determinante para se tornar professor. Este, por sua vez, não se planeja, não estuda e quer executar algo que não domina ou não tem conhecimento. E dessa forma, o discente é o principal prejudicado. A formação profissional é necessária, e a experiência é interessante e possui certa relevância nos cursos jurídicos, já que os alunos sentem a necessidade de entender e aprender a prática jurídica e os exemplos concretos em sala de aula são trazidos a partir dessas experiências profissionais.

Os saberes teórico, práticos e pedagógicos são imprescindíveis ao exercício do magistério, cada um com sua função específica, porém dependentes relativamente um do outro.

Compreender a dimensão humana do professor é constatar os diversos saberes docentes envolvidos em sua formação. O docente é um profissional que detém de saberes variados. Para Tardif e Gauthier (1996, p. 11) “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Para Tardif (2011), o saber docente se compõe de vários saberes e entre estes encontramos o saber relacionado aos manuais e programas universitários, chamado de saber curricular; o saber correspondente ao conteúdo das disciplinas ensinadas durante o curso, denominado saber disciplinar; o saber incorporado em decorrência da formação contínua, chamado de saber da formação profissional; o saber oriundo da prática no exercício da profissão, conhecido como o saber experiencial e por fim, o saber herdado por toda a trajetória de vida e de sua cultura particular, denominado de saber cultural. Em suma, são vários os saberes vivenciados pelos professores, ou melhor, o saber docente engloba variados saberes.

Tardif, Lessard , Lahaye (1991, p. 227) concordam que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, pois é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”.

Vale a pena enfatizar a diferença trazida por Tardif e Gauthier (1996), entre os saberes de experiência e os saberes da experiência. Para estes autores, os saberes

de experiência são aqueles adquiridos no dia-a-dia de cada um de nós e que independe da profissão que se exerça, já os saberes da experiência são aqueles diretamente relacionados à prática docente.

Segundo Pimenta (2006, p. 20):

(...) Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Apesar da Lei de Diretrizes Brasileira (9.394/1996), em seu artigo 67, determinar que o ingresso ao magistério deva ser por meio de concurso público de provas e títulos, buscando com isso uma profissionalização para o ingresso do professor ao magistério superior, sabemos que a indicação política por vezes ultrapassa as margens da legislação. É evidente que o fator político influencia e interfere diretamente nesta decisão e em se tratando de faculdades privadas, a lei supracitada não impõe qualquer condição. Até mesmo as exigências do MEC são frágeis e passíveis de manipulações, pois exigir apenas um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado é deixar uma grande margem à mercê da Instituição.

Uma pesquisa³³ recente publicada na Revista Brasileira de Pós-Graduação demonstrou, através dos dados coletados, resultados que permitem afirmar que, mesmo fazendo mestrado e doutorado em Direito, este profissional do Direito dificilmente considera as questões pedagógicas.

A pesquisa comprovou que muitos programas de mestrado e doutorado em Direito não possuem disciplinas voltadas à formação pedagógica. Dos 116 cursos analisados, apenas 33 programas de pós-graduação stricto sensu em Direito apresentam essa preocupação. “Uma análise cuidadosa dos dados evidencia que os professores do curso de Direito não possuem, em sua maioria, formação pedagógica voltada ao ensino superior”. (PRADO, SANTOS e PEREIRA JÚNIOR, p.467 2015).

Conclui então os pesquisadores Prado, Santos e Pereira Júnior (p.467 2015):

“Em síntese, os dados coletados mostram que, embora com considerável número de programas de pós-graduação stricto sensu em Direito ofertando em suas matrizes curriculares disciplinas pedagógicas, em ainda 60% das IES o mestre e o doutor recebem seus títulos e vão atuar nos cursos de

³³ Disponível em: <http://ojs.rbpq.capes.gov.br/index.php/rbpq/article/view/814>. Acesso em: 13/02/2017.

graduação sem noções mínimas do que é ser docente, atuando pautados, muitas vezes, no senso comum, na improvisação, nos conhecimentos advindos do exercício da advocacia, da magistratura ou demais das áreas do Direito e/ou nas experiências que tiveram na condição de alunos”.

É difícil, diante das discrepâncias e desvalorização aceitar a docência como profissão, assim como entender que tal profissional competente a exercê-la é tão somente o professor. Os cursos jurídicos, devido a frequente sobreposição do saber prático-teórico em detrimento do saber pedagógico buscam, constantemente, junção de competências, associando à formação docente ideal ao domínio do conteúdo e, se possível, à prática jurídica. Essa prática, oriunda da experiência é muito relevante. Mas, ainda assim, mesmo reconhecendo a sua importância, o professor de Direito deverá agir como professor-advogado e não o inverso. A docência é uma das mais belas profissões e ocupa um papel fundamental na sociedade.

Masetto (2008) conceitua a docência no ensino superior como domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área que serão mediados por um professor para o alcance dos seus alunos. Freire (1996, p. 22-23) complementa essa definição aludindo que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Se fôssemos parar para pensar, qual a profissão que não teve o professor como propulsor do ensino? Não existe!

A esse respeito Medeiros (2005, p.196) afirma que:

Amadorismo na docência não se confunde com a docência como profissão. Não há condições de se defender um professor profissional sem que se supere a concepção advogada pelo senso comum de que para ser professor(a) basta que se tenha como dispositivo o domínio dos conteúdos disciplinares. Ser professor exige conhecimentos outros que não se limitam aos conteúdos disciplinas, embora estes sejam igualmente indispensáveis.

Desta feita, o professor precisa entender que são muitas as habilidades e competências envolvidas no ensino superior e que o amadorismo é inaceitável na docência, posto o mesmo é um dos responsáveis pela desqualificação do trabalho docente. O ensino, a pesquisa, a extensão e a experiência acumulada são fatores de grande significância na formação docente atual.

Destaca Roldão (2005, p. 108-126):

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua.

A experiência é válida, relevante e importante, mas não é autônoma e independente. Os conhecimentos adquiridos com a prática precisam ser somados à teoria e, ainda assim, transmitidos para os alunos de forma didática e pedagógica. Essa sem dúvida seria a formação docente ideal.

O saber pedagógico é algo imprescindível para um professor, seja a área que for. Por que não haver uma interdisciplinaridade entre as ciências do Direito e da Pedagogia? Afinal, alguns bacharéis e/ou advogados tornar-se-ão professores.

De acordo com a pesquisa realizada, os profissionais do Direito, sejam eles advogados, promotores, juízes ou procuradores, que se intitulam também “professores” disseram não ter a formação em licenciatura. Para muitos, esta formação é desnecessária. Eis aqui um ponto polêmico da pesquisa, posto defender esta pesquisadora ser a mesma essencial para o exercício do magistério superior.

Em outra indagação presente no questionário, a grande maioria dos docentes entrevistados diz elaborar plano de ensino e/ou de aula. Não seria isso tão primário, ou ainda, fundamental para assumir o direcionamento de uma disciplina de graduação?

O plano de ensino e de aula é ferramenta básica de auxílio para atuação docente. O professor precisa saber qual o conteúdo que vai administrar diariamente, quais as ferramentas e recursos que irá utilizar, quais os ensinamentos pretendidos com a aula, etc. Planejar-se durante todo o semestre é essencial para um bom desempenho da aula e aprendizado do aluno.

Apenas um dos docentes entrevistados (Pajuçara 1), de fato, assumiu não realizar tal planejamento.

Quadro 17 – Elaboração de plano de aula

Docente/IES	Elabora Plano de Aula
Centro 1	Sim
Centro 2	Sim
Cruz das Almas 1	-
Cruz das Almas 2	-
Farol 1	Sim
Farol 2	Sim
Pajuçara 1	Não
Pajuçara 2	Sim
Ponta Verde 1	Sim
Ponta Verde 2	Sim
Rotary 1	Sim
Rotary 2	Sim
Tabuleiro 1	Sim
Tabuleiro 2	Sim

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

Os docentes da IES Cruz das Almas não responderam a esta indagação presente no questionário nem tampouco justificaram tal omissão.

Eis aqui outro ponto interessante da pesquisa. Após aplicação dos questionários docentes, alguns professores, amigos desta pesquisadora, solicitaram um modelo de plano de aula, quando da entrega dos questionários. Ressalte-se que, estes que solicitaram o modelo à pesquisadora foram os mesmos que responderam positivamente à indagação acima, dizendo elaborar tal plano. Assim sendo, resta aqui uma dúvida? Queriam eles comparar os modelos de plano, ou sentiram-se constrangidos em responder negativamente?

Como já dissemos, o trabalho docente requer uma gama de saberes, técnicas e conhecimentos que não são adquiridos, aprendidos espontaneamente. Não dá para ensinar sem esforço, sem dedicação e principalmente sem a imprescindível formação. O profissional da educação necessita de preparo.

Analisando analogicamente o que diz Bourdieu (2002), há uma transmissão não só da cultura escolar, assim como da cultura universitária. É realizada através da reprodução do conteúdo, dos métodos de trabalho, dos critérios de avaliação, etc. seguido os padrões e normas estabelecidas pela classe dominante.

A universidade, muitas vezes, não se traduz em um espaço democrático. Como pensa Bourdieu (2002), o universitário vai interiorizando os princípios culturais impostos pelas instituições e com isso adquire um habitus. Quando o arbitrário cultural imposto vem a ser incorporado pelo habitus do docente, todo o trabalho pedagógico realizado por ele será tão somente reproduzir as mesmas condições sociais que originaram os valores impostos pelos grupos dominantes.

6.4. Da Percepção Discente: O perfil e a formação do futuro bacharel.

Quanto ao preenchimento dos questionários pelos discentes, restou claro os anseios, as percepções e decepções com a qualidade do ensino ofertado por pessoas que se dizem “professores profissionais”.

Por ser ainda vista como uma profissão imperialista e uma das mais desejadas devido ao seu histórico de *status* e poder, o perfil discente na maioria das vezes traduz-se em um idealizador que sonha com as carreiras jurídicas, visando ser um detentor de poder e tomador de decisões.

Esse empoderamento, por vezes ilusório, é a grande atração e o motivo que desperta o interesse da maioria dos discentes.

O estudante busca na faculdade de Direito o empoderamento na tentativa de desenvolver o pensamento crítico, estimulando ações que visem superar as ideologias de opressão em prol da emancipação humana, da liberdade de expressão, bem como do direito de ter direitos. (CARVALHO, 2004).

O estudante de Direito ingressa na instituição acreditando que terá voz e vez, ou seja, que será visto e ouvido pelos docentes e gestores da IES. E, em prol do seu crescimento intelectual autônomo, buscará participar da comunidade acadêmica, a fim de desenvolver a sua autoestima entre outras habilidades, adquirindo competências para analisar criticamente o meio social e político do qual ele faz parte.

O perfil discente visto atualmente dentre as faculdades da capital alagoana difere do perfil discente do passado, em que os alunos eram oriundos das classes

econômicas mais abastadas. O curso de Direito hoje é acessível a diversas culturas e a diversas classes sociais. Os programas de governo propiciaram o acesso ao curso e através do sistema permitiu que estudantes de classes sociais menos favorecidas economicamente pudessem frequentá-lo. Interessante afirmar que um curso elitizado como o Direito e conhecido pela sua procedência imperial, hoje, pode-se dizer acessível e, contudo “democrático”.

Essa democratização do acesso ao curso de Direito só foi possível devido ao crescimento exponencial de faculdades privadas, assim como da leve ou omissa exigência do processo seletivo como requisito de aptidão para cursar Direito.

Tal facilitação em sua acessibilidade surpreende os candidatos que, ao tornarem-se cursistas, passando a fazer parte do contexto social evidenciado, qual seja, de um estudante de Direito, passam a compreender o real sentido da procedência Imperial do curso e o seu caráter elitizado.

O ensino universitário, mais precisamente entre as instituições privadas, com salas superlotadas, ultrapassando por vezes uma margem de 70 alunos³⁴ por turma, busca ofertar um tratamento igualitário, cobrando de todos o que só alguns detêm, não levando em consideração as diferenças de base determinadas pelas desigualdades de origem social. Aqui, detecta-se segundo Bourdieu (1989), um descompasso entre a competência cultural exigida e promovida pela universidade e a competência cultural apreendida nas famílias dos segmentos mais populares.

Bourdieu (1989) afirma que, a sociedade é injusta e hierarquizada, e que a minoria possui uma bagagem escolarizada e letrada para poder se apropriar dos ensinamentos universitários. É evidente que alguns terão mais facilidade do que outros posto, parte desses ensinamentos já foram adquiridos em casa. Como bem menciona Bourdieu, há uma similaridade entre a cultura universitária e a cultura dos grupos sociais dominantes, pois estes há muitas gerações acumulam conhecimentos que são disponibilizados em sala de aula.

A distinção do capital cultural é notória, pois há um conhecimento cultural anterior, necessário para uma realização eficaz e efetiva do processo de transmissão cultural. Bourdieu (1989) denominou essa cobrança de *violência simbólica*, já que é imposto o reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, sendo desconsiderada e inferiorizada a cultura dos segmentos populares.

³⁴ Embora ciente de que são os dados e não a experiência docente, esta é a realidade vivenciada semestralmente pela pesquisadora.

A reflexão de Bourdieu diz o seguinte:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (1998 p.53)

As desigualdades de origem social não são levadas em consideração e o poder, aquele que atrai o alunado ao curso em busca da nobreza togada, é transformado numa pura e doce ilusão, já que permanece e permanecerá nas mãos dos mais favorecidos economicamente, pertencentes à classe dominante. (ALMEIDA, 2010)

É comum deparar-se com estudantes de Direito despreparados. Alunos que não são estimulados à leitura, não sabem escrever, contextualizar, verbalizar ou sequer interpretar os artigos das leis. É importante o incentivo do docente até mesmo fora do contexto jurídico, pois o aluno precisa despertar o seu raciocínio crítico e aprender a interpretar leituras variadas, em prol da interdisciplinaridade.

Quadro 18 – Indicação de obras fora do contexto jurídico

Discente/IES	É comum indicar obras fora do contexto jurídico
Centro 1	Não
Centro 2	Não
Cruz das Almas 1	Não
Cruz das Almas 2	Não
Farol 1	Não
Farol 2	Sim
Pajuçara 1	Não
Pajuçara 2	Não
Ponta Verde 1	Não
Ponta Verde 2	Não
Rotary 1	Não
Rotary 2	Sim
Tabuleiro 1	Não
Tabuleiro 2	Não

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

Entre os estudantes ouvidos na pesquisa, 12 (doze) dos 14 (quatorze) discentes afirmam não terem tido indicações de leituras de livros, fora do contexto jurídico, ao longo dos cinco anos de curso.

A formação é precária, posto no curso de Direito os docentes acreditam que o aluno deve ser submetido apenas a decorar manuais e artigos de lei.

Em pesquisa publicada no ano de 2012 pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa³⁵, mostrou-se evolução do alfabetismo funcional na última década. ‘O percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada 04 (quatro) brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática’.

6.5 Do diagnóstico do Gestor do Curso: A inexperiência e as amarras impostas pelas instituições.

De acordo com os dados obtidos pelas entrevistas, os coordenadores dos cursos de Direito das faculdades participantes, possuem idade entre 30 (trinta) e 50 (cinquenta) anos e dentre os 07 (sete), todos possuem formação em direito, sendo 03 (três) doutores, 02 (dois) mestres e 02 (dois) especialistas.

O exercício da função de coordenador não é exclusivo a nenhum dos entrevistados, dentre os mesmos encontramos, advogados com escritórios privados, procurador de município e assessor de desembargador que, cumulativamente com estas funções, ainda exercem a docência.

Dentre os entrevistados, 06 (seis) deles não possuíam experiência anterior, sendo 01 (um) deles inclusive, bancário antes de assumir a coordenação do curso, não atuando nem no Direito e nem na docência.

Vale destacar um trecho da entrevista com o coordenador da IES Ponta Verde:

Há quanto tempo exerce a função de coordenador (a)?

“Aproximadamente dois anos. Antes exercia a função de bancário em uma Instituição financeira”

³⁵ http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx. Acesso em 09/02/2017.

Na medida em que as perguntas estavam sendo realizadas, muitos necessitaram de auxílio, seja de outros setores das Instituições ou do sistema informatizado para responder a perguntas simples e elementares, tais como quantas turmas possui a sua IES, quantos docentes possui o curso, quantos alunos matriculados, etc. Nenhum sabia qual o valor exato da hora-aula paga ao seu docente e poucos souberam manifestar uma opinião a respeito da LDB³⁶.

A presença de pedagogos nas Instituições respectivas se dá, quase sempre, devido ao oferecimento pela IES do curso de pedagogia, mas a presença de um pedagogo no quadro de docentes do curso de direito, só foi constatada em uma IES. Em uma das faculdades, o coordenador do curso disse dispor de “técnicos em assuntos educacionais”.

Quanto à indagação sobre a falta de formação docente, vejamos as respostas dos respectivos gestores:

“É assim...o que eu sinto, a minha maior dificuldade com os professores universitários dentro da formação dele mesmo é a metodologia de ensino, é a resistência a essa metodologia de ensino. Muitos professores, eles estão presos àquela aula expositiva e ao quadro e ao pincel. (...)”. (IES Cruz das Almas)

“Olha! Considero. Eu acho que o docente universitário em linhas gerais ele precisa um pouco mais de formação, não digo formação material, conteúdo, talvez um pouco mais de formação pedagógica, das ferramentas para que ele consiga atingir os objetivos deles(...)”. (IES Ponta Verde)

“Do ponto de vista pedagógico sim. É o que mais a gente percebe...são professores que se acham docentes pelo fato ou de terem um mestrado ou um doutorado, ou pelo fato de serem juízes ou promotores ou advogado de renome. Não é isso que faz um bom professor”. (IES Farol)

Cientes da importância da didática e metodologias de ensino, alguns gestores encontram resistência para lidar com seus subordinados, pois temem perder dos seus quadros figuras ilustres, verdadeiras celebridades do Direito que podem ter o ego ofendido se forem chamados a atenção.

³⁶ Vide página 99 desta seção.

Vislumbra-se que alguns gestores vinculam a formação apenas à aquisição da titulação.

“Não. De quando eu comecei pra cá...2008 pra cá, é possível ver que, a nossa instituição em particular, e, vejo isso nas outras, elevou-se muito a formação do docente, né?...antes era um docente ter doutorado e poucos tinham mestrado, hoje em dia, a regra que se tem é mestrado, né? E, já há um número bem maior de doutores, né? Então acho que a formação está melhorando, não sei dizer se ela ainda é deficiente, talvez seja. O ideal é que fossem todos doutores, mas...” (IES Centro)

“Não. Eu acho que nós temos que motivar quem tem mestrado e especialização a ter essas formações mais elevadas como doutorado, mestrado. É fundamental”. (IES Tabuleiro)

No item 5.3 trouxemos uma pesquisa recente em que ficou constatada que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* não preparam o professor para a sala de aula, mas tão somente para a pesquisa, pois, conforme demonstrado, quase não se vê disciplinas de metodologia durante esta formação.

Os coordenadores não possuem muita autonomia para lidar com seus docentes e discentes. São obrigados, por vezes, a submeterem-se às orientações impostas pelas Instituições, bem como por suas mantenedoras.

Percebe-se também a desvalorização docente no salário do professor que recebe uma remuneração de R\$ 24,00, R\$ 29,00, R\$ 33,00 hora/aula em média, na maioria das instituições.

É muito comum entre as IES o pagamento da hora-aula ser vinculado à titulação que o docente possui, ou seja, a hora aula do especialista é menor que a hora aula do mestre que é menor que a hora aula do professor doutor. De acordo com a pesquisa, apenas a IES Cruz das Almas e a IES Tabuleiro não adotam esse sistema de graduação. A primeira possui um plano de cargos e salários cujos docentes devem concorrer a um edital de promoção, já na segunda, os valores são semelhantes aos padrões fixados nos planos de cargos e carreira do governo federal. Eles variam de acordo com a titulação, ou seja, depende da carga horária ou se o docente possui dedicação exclusiva ao curso.

Algumas IES ofertam uma hora aula maior aos docentes do curso de Direito em detrimento dos demais cursos oferecidos pela mesma instituição.

Contudo, nada justifica a ausência de formação.

Vejamos alguns valores identificados:

Quadro 19 – Valores pagos pelas IES (hora/aula)

Discente/IES	Valor da hora/aula	Hora aula diferenciada para o curso de Direito
Centro	Especialista R\$ 43,77 Mestre R\$ 62,29 Doutor R\$ 70,06	Não há
Cruz das Almas	Assistente = R\$ 33,44 Adjunto = R\$ 36,40 Titular = R\$ 40,69	Não há
Farol	Especialista R\$ 30,29 Mestre R\$ 34,41 Doutor R\$ 38,54	Não soube dizer
Pajuçara	Especialista – R\$29,60 Mestre – R\$ 34,32 Doutor – R\$ 38,23	Não há
Ponta Verde	Especialista – R\$ 24,10 Mestre – R\$ 28,15 Doutor – R\$ 31,90	Há sim *O valor adicional referente a pesquisa concedido apenas ao docente do curso de direito é de R\$134,00.
Rotary	Especialista - R\$ 35,50 Mestre – R\$ 42,88	Há sim.
Tabuleiro	Não soube responder	Não há

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

É visualmente perceptível que não há uma padronização dos valores pagos aos docentes do curso ficando a critério de cada uma das instituições.

Sem exceção, todos os coordenadores no momento da entrevista precisaram de auxílio do setor pessoal para obter essas informações relativas aos valores das horas aulas.

As duas IES que disseram pagar um valor diferenciado aos docentes do curso de direito fizeram referência às orientações dos trabalhos de conclusão de curso (TCC).

As participações docentes em bancas julgadoras de TCC não são remuneradas pelas IES.

Assim sendo, por vezes é essa desvalorização docente que justifica o não exercício do magistério com exclusividade, assim como, para aqueles que querem sobreviver da docência, justifica ainda as inúmeras disciplinas e horas aulas assumidas em mais de um turno.

Quadro 20 – A carga horária exercida pelo docente.

Docente/IES	Quais disciplinas Lecionam	Quantas turmas	Carga Horária/Turno
Centro 1	IED II, Constitucional III	Duas	8h/Manhã e Noite
Centro 2	Direito Constitucional, Direito Internacional e Procedimentos Especiais.	Mais de três	Entre 10 e 20h/Manhã e Noite
Cruz das Almas 1	Direito Financeiro e Tributário	Três	Entre 20 e 30h/Manhã, Tarde e Noite.
Cruz das Almas 2	Não citou	Mais de três	
Farol 1	Metodologia da Pesquisa, Direito Tutelar e Coletivo do Trabalho e Teoria do Estado Democrático.	Mais de três	16h/ Tarde e Noite
Farol 2	Não citou	Mais de três	Entre 30 e 40h/Manhã, Tarde e Noite.
Pajuçara 1	Direito Internacional, Trabalho e Sindical.	Mais de três	20h/Manhã e Noite.
Pajuçara 2	Direito Administrativo, Financeiro e Tributário.	Mais de três	Entre 10 e 20h/Manhã e Noite
Ponta Verde 1	Processo Civil II e III.	Três	Cerca de 9h semanais/Manhã e Noite.
Ponta Verde 2	Empresarial, Processo Civil I e II, Conciliação, mediação e arbitragem e Perícia e arbitragem.	Três	68h/Manhã e Noite.
Rotary 1	Processo Civil, Empresarial, Cambiário e Falimentar, Mediação e Arbitragem	Mais de três	Entre 30 e 40h/Manhã e Noite.
Rotary 2	Direito das Sucessões e Ambiental	Mais de três	Entre 10 e 20h/Noite.
Tabuleiro 1	TGP, Microsistemas Processuais e Teoria Contemporânea do Processo e Direito Fundamentais.	Três	Entre 10 e 20h/Manhã e Tarde.
Tabuleiro 2	Filosofia do Direito, História do Direito e IED.	Mais de três	Entre 20 e 30h/Manhã, Tarde e Noite.

Fonte: Autora, 2016. Dados da pesquisa.

Fazendo uma análise dos dados obtidos percebemos que a maioria dos docentes lecionam mais de 03 (três) disciplinas e algumas delas não guardam uma correlação em seus assuntos, necessitando o docente de um esforço maior para dominar as mais variadas temáticas e conteúdos. O docente ponta verde 2 possui 06 (seis) disciplinas e uma carga horária dedicada a docência de 68h em dois turnos.

Três dos docentes entrevistados, de acordo com a pesquisa, lecionam nos três turnos.

O acúmulo de turmas e disciplinas, a carga horária demasiada, assim como a prestação de serviço em mais de uma Instituição, são consequências diretas da não exclusividade docente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação da temática sobre a ausência de política de formação docente possibilitou, através deste estudo, a identificação das fragilidades que giram em torno desta problemática.

É visível que a formação de professores dos cursos jurídicos necessita ser repensada. A formação deve ser contínua e duradoura, o docente necessita estar apto para enfrentar uma sala de aula. Entretanto, a maioria das IES pesquisadas não oferta quaisquer cursos de formação nem ao menos custeia ou indica programas com este propósito.

A pesquisa desvelou a formação docente do ensino superior jurídico de Alagoas, mais precisamente da cidade de Maceió, contando com a participação de 35 (trinta e cinco) sujeitos entre discentes, docentes e coordenadores do curso de Direito. A participação desses sujeitos, criteriosamente selecionados, deu-se através da aplicação de questionários e realização de entrevistas. Vale dizer que todo o material submetido aos participantes foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Alagoas.

Da categoria “**Formação Docente**” foram desveladas 05 (cinco) outras subcategorias, a saber: **Das Políticas Adotadas pelas IES**, na qual os critérios de seleção e formação adotados diretamente pelas instituições participantes foram analisados.

Dos critérios de seleção pôde-se notar que a grande maioria das IES opta pela análise do currículo, vislumbrando tão somente a titulação, acompanhada de uma aula teste, cuja coordenação e os próprios docentes da instituição, são os responsáveis em avaliar. Ainda assim, restou comprovado na pesquisa que boa parte dos professores entrevistados teve sua iniciação à docência através de convite da instituição, não sendo submetidos a qualquer processo seletivo.

Quanto aos critérios de formação, observou-se que a política adotada pelas IES pesquisadas pauta-se apenas de cursos e oficinas de capacitação, palestras e minicursos que não guardam, na maioria das vezes, qualquer relação com metodologia ou didática. Esses temas são tratados com desinteresse, sendo uma raridade a sua discussão dentro do ambiente das instituições. Constatou-se que o saber pedagógico é ausente e encontra-se tão somente na denominação dos

eventos propostos como forma de planejamento semestral pedagógico, intitulados: “Semana Pedagógica”, “Jornada Pedagógica”, etc.

Neste sentido, a autonomia docente prevalece, sendo esta trazida de forma independente, já que não há uma preocupação das IES, seja pública ou privada, com a formação dos professores universitários do curso de Direito. Muitos destes profissionais buscam nas especializações e cursos de pós-graduação a porta de entrada para a docência, por ser esta a exigência prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Ainda assim, sabemos que em muitos cursos de pós-graduação não há qualquer disciplina que privilegie o saber pedagógico.

Os gestores das IES pesquisadas divergem quanto à falta de investimento por parte da sua instituição em formação docente. Entre os que concordam, alegaram que, apesar de haver iniciativa da instituição, os professores são resistentes e não se interessam em participar das ações promovidas e oportunidades ofertadas em prol desta formação.

O saber pedagógico é desmerecido e desconsiderado pelos docentes do curso de Direito que, tem como sua grande maioria, advogados ou profissionais da carreira jurídica. Em campanha promovida pela Ordem dos Advogados do Brasil em favor da valorização do professor advogado, essa afirmação restou mais que comprovada. Apenas os saberes teóricos e práticos são valorizados não importando à didática ou a metodologia adotada.

Do Perfil Docente Jurídico Maceioense, pudemos analisar a presença considerável do sexo masculino ocupando o quadro de professores destas instituições, diferentemente do que ocorre na educação básica. A maioria desses docentes possui idade acima de 35 (trinta e cinco) anos, mas há uma presença marcante de jovens, visto que 40% (quarenta por cento) desses entrevistados possuem idade entre 26 (vinte e seis) e 35 (trinta e cinco) anos de idade. O tempo no ensino superior, entre a maior parte desses docentes varia em 01 (um) e 05 (cinco) anos. Consideravelmente “pouco” tempo de docência.

Com base nesse perfil podemos reafirmar a presença cada vez mais cedo dos bacharéis recém-formados, agora como professores, responsáveis pela condução das salas de aula destas faculdades.

Ainda com base nesta segunda subcategoria, verificou-se que o magistério não é exercido com exclusividade por esses professores. Os docentes exercem a advocacia ou outra profissão jurídica paralelamente.

Os professores do curso, 13 (treze) dos 14 (quatorze) entrevistados acreditam que falta formação ao docente universitário do curso de Direito. A maioria avaliou a sua didática como sendo “muito boa” e disse ofertar material de apoio aos seus alunos, assim como auxiliá-los nas pesquisas, orientando esses discentes quando do trabalho de conclusão do curso.

De acordo com as respostas obtidas pelos discentes, a metade avaliou a didática dos docentes da instituição que estudam como “regular”. Percebe-se haver uma incongruência entre o discurso docente e o discente, porém coincide com o reconhecimento entre os professores que a ausência de formação é uma realidade.

Da relevância do saber da experiência em detrimento do saber pedagógico, podemos concluir que para lecionar é preciso “licença”, esta é uma exigência da educação básica e que deveria estar presente também no ensino superior. A licenciatura deveria ser tratada como condição indispensável ao ato de ensinar. De acordo com a pesquisa, são raríssimos os licenciados presentes no corpo docente dos cursos jurídicos das instituições participantes da pesquisa. É esta licenciatura que confere habilidades e competência aos professores para lidar com a sala de aula, pois é durante a licenciatura que o aprendizado metodológico e didático é retido. Sabe-se que a teoria, o estudo da doutrina, das legislações, artigos de leis, códigos e manuais são importantes no curso de Direito; entretanto, a prática também é imprescindível para o exercício da advocacia, mas esses saberes não podem ser sobrepostos ao pedagógico, pois sem ele nenhum conhecimento abordado ou ensinado pelo professor será processado, absorvido e retido pelo bacharel.

Da Percepção Discente, analisamos especificamente o perfil e a formação desse futuro bacharel. Observou-se durante a pesquisa que o fácil acesso ao curso de Direito é fator considerável para a escolha do mesmo nos dias atuais, hoje abrangendo alunos das mais diversas classes sociais que sonham com a profissão ainda elitizada, acreditando no ficcionismo que o curso traduz. Os alunos apresentam deficiências em sua formação, por vezes sentindo dificuldade quando submetidos à leitura e interpretação. Os professores não estimulam a interpretação de texto, ao raciocínio crítico, a verbalização e contextualização. São poucos os que indicam obras fora do contexto jurídico aos seus alunos, buscando ampliar o seu campo de aprendizado.

Do diagnóstico do Gestor do Curso, foram analisadas a inexperiência e as amarras impostas pelas instituições aos coordenadores das faculdades de Direito de Maceió. Observou-se a inexperiência de alguns que, até ocupar essa função, não tinham tido contato algum com a área de gestão. Durante as entrevistas foi percebível essa inexperiência, pois todos coordenadores buscaram auxílio de outros setores da IES para responder a indagações elementares acerca do curso coordenado.

Com relação à ausência de formação, os coordenadores das instituições não possuem um posicionamento unânime. Alguns acreditam que existe, já outros concordam não existir, estes últimos, destacam a importância do saber pedagógico, já os primeiros, vinculam essa existência tão somente aos títulos de mestre e doutor.

Durante a análise desta subcategoria foi revelada a remuneração paga aos docentes, a maioria horista, constatando-se a desvalorização e, conseqüentemente, a motivação do acúmulo de disciplinas, do excesso de horas-aula, assim como do não exercício da docência com exclusividade. Os coordenadores desconheciam tais valores e só puderam divulgá-los quando da consulta ao setor pessoal das instituições.

Por fim, restou claramente comprovado que o perfil docente jurídico maceioense é frágil e deficitário, ou melhor, que não há formação. Esses professores alcançam esta condição, baseada pura e simplesmente em suas experiências práticas. Há uma sobreposição do saber prático/teórico em detrimento do saber pedagógico.

A relevância do saber da experiência é o que prevalece entre os docentes dos cursos jurídicos e, com isso, a desvalorização do saber pedagógico é visível na área.

Esperamos que a pesquisa possa ter contribuído com os estudos da área e que, a médio prazo, possa servir de subsídio para ações capazes de propor mudanças no deficiente cenário atual e para que possamos, brevemente, nos orgulhar de um ensino jurídico de boa qualidade e de uma formação docente decente.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. **Formação Universitária, exercício profissional e especialização em Direito.** In: OAB Ensino Jurídico (Org). **A Docência Jurídica no Contexto do Ensino Superior na Contemporaneidade.** Brasília: Conselho Federal da OAB, 2004, p.126.

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder.** O Bacharelismo Liberal na Política Brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, R.A.R. de. **A Crise da Advocacia no Brasil: Diagnóstico e Perspectivas.** 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1999.

ALMEIDA, Frederico Normanha Ribeiro de. **A nobreza togada: as elites jurídicas e a política da Justiça no Brasil.** Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-08102010-143600/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev. 2017.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Professor do Ensino Superior: Desafios e Políticas Institucionais.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José; PIMENTA, Selma Garrido. *Opus cit.*, p. 37.

ARAÚJO, Jany Lídia Oliveira Costa de. **A Prática Do Trabalho Docente No Ensino Superior: realidades e perspectivas sobre a área de saúde: o curso de nutrição do Centro Universitário CESMAC.** Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2011/jany-lidia-oliveira-costa-de-araujo/view>. Acesso em 15 dez. 2016.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira.** 4ºed., Universidade de Brasília, 1963.

BARDIN, L. **Ánálise de conteúdo.** SP: Edições 70, 2011.

BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino Jurídico no Brasil.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BITTAR, Eduardo. C.B. **Direito e Ensino Jurídico: Legislação Educacional.** São Paulo, Atlas, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: P. Bourdieu, **Escritos de Educação**, Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educ. Rev.**, **Belo Horizonte** 10, dez. 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; BAIRÃO, Reynaldo; GARCIA, Pedro Benjamin; BAETA, Ana Maria. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

CARVALHO, Mercedes. **Ensino Superior: Reflexões Sobre Práticas Docentes,** São Paulo: Musa Editora, 2008.

CARVALHO, Murilo de. **Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003. Acesso em 15/01/2017.

CARVALHO, Sérgio Resende. **Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de Promoção à Saúde.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n4/24.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

CASTRO JUNIOR, R. **Educação superior: os saberes pedagógicos do bacharel docente.** Disponível em: Acesso em: 24.set. 2009.

CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. **Docência no Ensino Superior: Desafios da Prática Educativa.** Salvador: EDUFBA, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas.** 1ª ed., Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 24ª ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e a Universidade no Brasil.** In: Lopes, E. M. T. ET all. 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte, Autentica, 2000.

ESAB, **Escola Superior Aberta do Brasil.** Disponível em: <http://www.esab.edu.br/qual-a-diferenca-entre-o-bacharelado-licenciatura-e-tecnologo/> Acesso em: 24 dez. 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino et. al. **Didática e Docência: Aprendendo a Profissão.** 4.ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2014.

FERREIRA, Lenira Weil. **As contribuições do sistema educacional no Brasil Colônia. In: A paixão de aprender.** SME-PMPA, nº 12, abr. 2000, 79-87

FIGUEIREDO, Maiara Caliman Campos; GOMES, Janaína dos Santos. **A origem dos cursos jurídicos no Brasil.** In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XV, n. 105, out 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12351&revista_caderno=13>. Acesso em jan 2017.

FONSECA, THAIS NÍVIA DE LIMA E. **Sai a Igreja, entra a Coroa**. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/sai-a-igreja-entra-a-coroa>. Acesso em: 25 de jan. de 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª Ed. Liber Livro Editora, 2005.

FUMES, Neilza de Lourdes Frederico; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **Formação de Professores: Prática, História e Cultura**. Maceió: EDUFAL, 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 4 ed., São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 1 ed., São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed., São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL, Inep. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Inep, 2006.

JANOTTI, Aldo. **Origens da Universidade: A Singularidade do Caso Português**. 2ª Ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

JESUS, Saúl Neves de. **Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior**. Coimbra: Quarteto, 2002.

LEITE, Y. U. F. **A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura**. In: EGGERT, E. et al. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 747-765

LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Angela Maria Souza. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/tsc_ang_ela.pdf. Acesso em: 01 fev. 2017.

MELO FILHO. **Juspedagogia: ensinar direito o direito.** In: *OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília/DF: OAB - Conselho Federal, 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. **A Universidade no Brasil.** Disponível em: <redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501408.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.

MONTENEGRO, Instituto Paulo. Disponível em: http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx. Acesso em: 09 fev. 2017.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Metodologia do Ensino Superior: Saberes e Fazeres da/para a Prática Docente.** 2 ed. Rev e atual. Maceió: EDUFAL, 2009.

MURARO, Célia Cristina. **A Formação do professor de Direito.** Disponível em: <http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=3861> Acesso em: 21 nov. 2014.

NASPOLINI, Rodrigo Benedet. **As primeiras faculdades de direito: São Paulo e Recife.** Disponível em <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29120-29138-1-PB.pdf>. Acesso em 08 de jan. 2017.

MONTENEGRO, Instituto Paulo Montenegro; EDUCATIVA, Ação. **Evolução do Alfabetismo.** Disponível em: http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx. Acesso em: 20 fev. 2017.

NISKIER, Arnaldo; GOTTLIEB, Liana; VIGNERON, Jacques M. J. **O Professor Universitário: Herói ou Vilão?** Manual de Autodesenvolvimento do Professor. São Paulo: Cedas, 1994.

NÓVOA, Antônio. **O processo histórico de profissionalização do professorado.** In: _____. (Org.) *Profissão professor*. 2ªed. Porto: Porto, 1995, p.13-33.

OLIVEIRA, Renilda Correia de. **Ensino Superior Em Alagoas: formação pedagógica na profissionalização docente.** Disponível em: [file:///C:/Users/MARCELO/Downloads/RENILDA%20CORREIA%20DE%20OLIVEIRA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/MARCELO/Downloads/RENILDA%20CORREIA%20DE%20OLIVEIRA%20(2).pdf) Acesso em: 15 dez. 2016.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. **O Ensino Jurídico em Alagoas: Razões e Sentidos da sua Constante Valorização.** Maceió: EDUFAL, 2011.

PENA, Felipe. **Fabrica de Diplomas.** Edit. Record. Rio de Janeiro, 2011.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C e CAVALLET, V. J. (2003). **Docência do ensino superior: construindo caminhos.** In *Formação de educadores – desafios e perspectivas*. São Paulo, UNESP Editora.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PONCE, Branca Jurema; OLIVEIRA Juliana Ferrari. **A Docência Universitária e as Políticas Públicas de Formação**: O Caso dos Cursos de Direito no Brasil. Revista Eletrônica Pesquisaeduca. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/188> Acesso em: 17 nov. 2014.

PRADO, Edna Cristina do; MALTA, Fabiana de Moura Cabral. [Com leitura superficial não se faz “Direito”: analfabetismo funcional no ensino jurídico](#). **Revista Jus Navigandi**, Teresina, [ano 21](#), [n. 4621](#), [25 fev. 2016](#). Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/35482>. Acesso em: 31 ago. 2016.

PRADO, Edna Cristina do; SANTOS, Clécia Maria dos; PEREIRA JÚNIOR, Antônio Miguel. Pós-graduação stricto sensu em Direito: onde e como se forma o docente dos cursos de graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Disponível em: <http://ojs.rbpq.capes.gov.br/index.php/rbpq/article/view/814>. Acesso em: 13 fev. 2017

RIBEIRO, M^a Luisa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 14^oed.Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

ROLDÃO, M. do C. **Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior**. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade do Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Edison Santana. **O Jurista-Professor**. Revista Eletrônica Pesquisaeduca. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/336/pdf> Acesso em: 17 nov. 2014.

SANTOS, Daniella Miranda. **Memória e Direito: As origens do Bacharelismo Liberal no Brasil Império**. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros, ISSN 2179-9636, Ano 2, numero 5, mar. de 2012.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Cansanção Iglesias do. **Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: 31 jan. 2017.

SEGURADO M. D. **O Direito no Brasil**. São Paulo: USP, 1973.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior**. Disponível em: [file:///C:/Users/MARCELO/Downloads/Mapa_ensino_superior_2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MARCELO/Downloads/Mapa_ensino_superior_2016%20(1).pdf). Acesso em: 20 fev. 2017

TANURI, Leonor M^a. **História da formação de professores.** In: **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de Educação.** Editores Associados, nº 14, mai/jun/jul/ago.2000, 61-88.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente.** Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia.** In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. Anais... .Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores.** São Paulo: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Ensinar e Aprender no Ensino Superior:** Por uma Epistemologia da curiosidade na Formação Universitária. São Paulo: Editora Mackenzie: Cortez, 2003.

TOBIAS J. A C. **História da educação brasileira.** 2. ed, São Paulo: Juriscredi, 1973.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A Formação do Professor do Ensino Superior,** São Paulo: Xamã, 2009.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade,** ano xxiii, n. 78, abril, 2002.

VAZ DE MELLO, R.M. **A Formação do Docente Universitário no Contexto da Pós-Graduação.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte/MG, 2002.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **História do Ensino Superior em Alagoas:** Verso e Reverso. Maceió: EUFAL, 1997.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2016.** Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web.pdf Acesso em: 21 jan. 2017.

WERNECK, Hamilton. **Se você Finge que Ensina, Eu Finjo que Aprendo.** 21 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1992.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil.** Rio de Janeiro : Forense, 1995. 170p.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CEDU - CENTRO DE EDUCAÇÃO
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA O DOCENTE³⁷

Caro (a) **Docente de Direito**,

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre política de formação à docência no ensino superior nos cursos jurídicos em Maceió. Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração respondendo às questões abaixo.

Idade:

entre 17 e 20 entre 21 e 25 entre 26 e 35 acima

Quanto tempo leciona no ensino superior?

menos de 1 ano entre 1 e 5 anos entre 5 e 10 anos acima de 10 anos

Como iniciou o magistério?

convite processo seletivo

Possui licenciatura?

sim não

O magistério é atividade exclusiva?

sim não

Caso a resposta acima seja negativa, qual a sua outra profissão?

advogado juiz promotor procurador

Qual? _____

Já fez algum curso de formação à docência superior?

sim não

Em quantas faculdades de direito leciona?

³⁷ O modelo de questionário submetido aos docentes da pesquisa foi aprovado e validado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas e, portanto, não é passível de alteração. As sugestões da banca examinadora na qualificação foram acatadas quando da análise da categoria respectiva.

apenas uma duas três mais de três

Quantas disciplinas leciona?

apenas uma duas três mais de três

Quais? _____

Quantas turmas você tem?

apenas uma duas três mais de três

Qual a sua carga horária semanal?

entre 2 e 5 horas entre 5 e 10 horas entre 10 e 20 horas entre 20 e 30 horas entre 30 e 40 horas mais que 40 horas.

Qual? _____

Quais os turnos em que leciona?

manhã tarde noite

Possui pós-graduação lato sensu?

sim não Qual (is)? _____

Possui pós-graduação stricto sensu?

mestrado doutorado Qual (is)? _____

Elabora plano de aula?

sim não

Já publicou algum artigo em revista Qualis?

sim não

Qual(is)? _____

Quantas publicações por ano costuma produzir?

nenhuma entre uma e três entre três e cinco de seis a 10 acima de 10

Indica bibliografia aos alunos?

sim não raramente

Como costuma avaliar os seus alunos?

trabalhos seminários simulados dinâmicas em sala prova

assiduidade participação em sala

Em suas provas predominam que tipo de questões?

abertas fechadas

Por quê? _____

Quantos alunos há, aproximadamente, em suas turmas? _____

Oferece algum material de apoio aos alunos?

sim não

Faz uso de slides/data show?

sim não às vezes

Realiza seminários?

sim não às vezes

E a sua didática? Como você avalia?

muito boa regular ruim não sei

É professor orientador de PIBIC, TCC, Dissertação ou Tese?

sim não

Qual (is)? _____

Você considera que falta formação pedagógica ao docente universitário?

sim não

Você sabe o que significa LDB?

lei de educação básica lei de diretrizes e bases da educação lei do ensino superior brasileiro

não sei

Falta investimento, apoio e/ou incentivo à pesquisa por parte da IES aos seus docentes?

sim não

A sua IES promove cursos de formação pedagógica?

sim não

Há planejamento pedagógico em sua IES?

sim não

Quando? _____

Qual a periodicidade do planejamento pedagógico supracitado?

mensalmente trimestralmente semestralmente anualmente

Outro. Qual? _____

APÊNDICE B

UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 CEDU - CENTRO DE EDUCAÇÃO
 PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA O DISCENTE³⁸

Caro(a) **Discente de Direito**,

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre política de formação à docência no ensino superior nos cursos jurídicos em Maceió. Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração respondendo às questões abaixo.

Idade:

entre 17 e 20 entre 21 e 25 entre 26 e 35 acima

Qual o motivo da escolha desta IES?

boa fama proximidade mensalidade mais barata
 equipe docente
 outro _____

Como se deu o seu processo de seleção?

vestibular redação portador de diploma Enem
 outro _____

Forma de permanência no ensino superior:

Fies Prouni desconto na mensalidade pagamento integral

De um modo geral, como você avalia as aulas ministradas pelos docentes desta IES?

excelentes boas regulares ruins péssimas

Em sua opinião, os docentes da sua IES dominam o conteúdo a que se propõem ensinar?

sim não alguns

Você considera a experiência jurídica imprescindível para lecionar no curso de _____

³⁸ O modelo de questionário submetido aos docentes da pesquisa foi aprovado e validado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas e, portanto, não é passível de alteração. As sugestões da banca examinadora na qualificação foram acatadas quando da análise da categoria respectiva

direito?

sim não

Você considera importante que no quadro de docentes da sua IES tenham juizes, promotores e procuradores de justiça?

sim não

Por quê?

A indicação de bibliografia, dentro da área, é uma prática comum do docente de direito?

sim não

É costume o docente indicar obras fora do contexto jurídico?

sim não

Quais os tipos de avaliações aplicadas pelos docentes da sua IES?

prova escrita prova oral realização de seminários simulados
 trabalhos dinâmicas outros.
 Quais? _____

Na prova escrita, qual o tipo de questão mais frequentemente adotada pelos docentes da sua IES?

aberta fechada dos dois tipos

Quantos alunos há, aproximadamente, em sua sala?

O docente do seu curso, normalmente, oferece material de apoio?

sim não

De um modo geral, como você avalia a metodologia e a didática dos docentes do seu curso? (Sabem ensinar, “passar o assunto”).

muito boa, todos ensinam e passam bem o assunto regular, apenas alguns sabem ensinar e passar o assunto ruim, pois têm muito conhecimento, mas não sabem passar.

Comente sua resposta: _____

Fazendo uma análise em percentual, quanto você considera ter aprendido do conhecimento abordado em sala?

nada entre 5% e 10% entre 15% e 30% de 30% a 50%

acima de 50%

Você se considera preparado/apto para interpretar os artigos e as leis?

sim não

Você é ensinado a manusear um Vade Mecum?

sim não

Você utiliza alguma doutrina para complementar os seus estudos?

sim não

Você faz uso da biblioteca da faculdade?

sim não raramente

Você utiliza vídeo aulas como recurso para complementar os seus estudos?

sim não às vezes, quando não entendo a matéria abordada pelo professor.

Em sua opinião, o que é ser um bom professor?

Em sua opinião, o relacionamento professor-aluno influencia no aprendizado?

sim não raramente

Comente sua resposta:_____

APÊNDICE C

UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CEDU - CENTRO DE EDUCAÇÃO
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA OS COORDENADORES DAS IES³⁹

Caro (a) **Coordenador (a) do Curso de Direito,**

Este roteiro de entrevista semi-estruturada é parte de uma pesquisa sobre política de formação à docência no ensino superior nos cursos jurídicos em Maceió. Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração respondendo às questões abaixo.

- 1. Qual sua idade e formação acadêmica?**
- 2. Além de coordenador de curso, exerce outra profissão?**
- 3. Há quanto tempo é docente no ensino superior?**
- 4. Há quanto tempo exerce a função de coordenador (a)?**
- 5. Quantos alunos matriculados o curso tem?**
- 6. Quantas turmas?**
- 7. Quantos turnos?**
- 8. Quantos docentes o curso tem?**
- 9. Qual a forma de seleção dos docentes da sua IES?**
- 10. Você considera que a LDB (lei de diretrizes e bases da educação nacional) é clara, ou é omissa às exigências da formação docente do ensino superior?**
- 11. Para você a titulação é mais importante que a didática utilizada pelo professor, ou em outras palavras, “não adianta ser um bom professor se não tiver mestrado ou doutorado”?**
- 12. Quantos docentes desta IES possuem pós-graduação lato sensu?**
- 13. Quantos docentes desta IES possuem mestrado?**
- 14. Quantos docentes desta IES possuem doutorado?**

³⁹ O modelo de questionário submetido aos docentes da pesquisa foi aprovado e validado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas e, portanto, não é passível de alteração. As sugestões da banca examinadora na qualificação foram acatadas quando da análise da categoria respectiva

15. Na sua IES, o professor é avaliado pelo alunado?
16. Qual a forma da avaliação?
17. O docente toma conhecimento da sua avaliação?
18. O docente sabe quem foi o aluno ou a turma que o avaliou?
19. O baixo desempenho do docente apontado pelo aluno pode causar demissão? De que forma?
20. Você acompanha/verifica o cumprimento da ementa proposta, pelo professor?
21. Você considera importante para a IES a presença de profissionais da área jurídica no quadro de docentes?
22. A sua IES estimula a pesquisa e a publicação de artigos científicos? Como?
23. Quais as formas de incentivo à pesquisa docente?
24. Quais as formas de incentivo à pesquisa discente?
25. Você considera que falta formação ao docente universitário?
26. Falta investimento, apoio e/ou incentivo das IES à formação docente?
27. A IES possui algum programa de formação ao docente?
28. A IES recomenda a realização de algum programa de formação ao docente? Como? Qual?
29. A IES exige ou prepara o docente antes de adentrar em sala de aula?
30. Se há essa preparação acima citada, de que forma ela acontece?
31. Há a presença de pedagogos atuando nesta IES? De que forma?
32. Há a presença de pedagogos no quadro de docentes do curso de direito desta IES?
33. Nesta IES há um valor diferenciado de hora-aula para o docente do curso de direito? Por quê?
34. Qual o valor (aproximado) da hora-aula do docente (Graduado, Especialista, Mestre e Doutor)?

ANEXOS

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
 Campus A. C. Simões – Av. Lourival Melo Mota, S/N
 Cep: 57072-970, Cidade Universitária – Maceió-AL
 comitedeeticaufal@gmail.com - Tel: 3214-1041



CARTA DE APROVAÇÃO

Maceió-AL, 03/12/2015

Senhor(a) Pesquisador(a), Fabiana de Moura Cabral Malta
 Edna Cristina do Prado

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em Reunião Plenária de 26/11/2015 e com base no parecer emitido pelo(a) relator(a) do processo nº 49713815.6.0000.5013, sob o título **POLÍTICA DE FORMAÇÃO À DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: AFINAL, EXISTE? REFLEXÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO EM MACEIÓ**, comunicar a **APROVAÇÃO** do processo acima citado, com base no artigo X, parágrafo X.2, alínea 5.a, da Resolução CNS nº 466/12.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12, item V.3).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o (a) pesquisador (a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).


Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Resolução CNS 466/2.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra-referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(*) Áreas temáticas especiais

Válido até: NOVEMBRO de 2016.


 Prof. Dr. Deise Juliana Francisco
 Coordenadora do Comitê de
 Ética em Pesquisa -UFAL

ANEXO II

18/09/2014 12h55 - Atualizado em 22/09/2014 10h38

Analfabetismo cai em Alagoas, mas é maior que a média do país, diz Pnad

Dados revelam que 21,6% dos habitantes acima de 15 anos não sabem ler. Número médio ainda é quase o triplo da taxa registrada no país, de 8,3%.

Carolina Sanches
Do G1 AL



Analfabetismo e educação

Perfil da população

Estado civil da população

Desigualdade

Internet e celular

Bens materiais

Saneamento básico e luz

Dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (Pnad), divulgados nesta quinta-feira (18) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que Alagoas reduziu o índice de analfabetismo em 2013. Conforme o levantamento, 21,6% dos habitantes de 15 anos ou mais não sabe ler nem escrever no estado.

Em 2012, a mesma taxa foi de 21,8%, o mesmo registrado em 2011. O novo dado, entretanto, ainda deixa o estado bem acima da média do país.

O índice de analfabetos nesta faixa etária no estado é quase três vezes maior que a **média nacional, de 8,5%, também em 2013**. Ainda segundo a Pnad, o número de crianças de quatro e cinco anos na escola subiu no estado, passando de 74,9% para 75,6%. Com relação a taxa de escolarização entre 6 e 14 anos, a taxa também cresceu, passando de 96% para 97,1%.

A Secretaria de Estado da Educação de **Alagoas**, por meio da assessoria de comunicação, informou que o setor responsável

FONTE: Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2014/09/analfabetismo-cai-em-alagoas-mas-e-aquem-da-media-do-pais-aponta-pnad.html>. Acesso em: 12/02/2017

ANEXO III

DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Mercadante diz que Brasil não precisa de mais advogados

9 de abril de 2013, 17h35

[Imprimir](#) [Enviar](#) [f 646](#) [g+ 3](#) [in 6](#) [t](#)

Para o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, o Brasil não precisa de mais advogados. A declaração foi dada durante uma apresentação sobre indicadores econômicos em evento do Grupo de Líderes Empresariais (Lide). Segundo a coluna do jornalista Felipe Patury na revista *Época*, o ministro comemorou os números de sua gestão, mas disse que, para crescer, o Brasil precisa de mais engenheiros, não advogados.

“Nós temos um excesso de advogados. Quando um país começa a crescer, precisa de engenheiros”, declarou Mercadante. Ouviu uma crítica bem-humorada da plateia e retrucou: “Algum doutor *honoris causa* protestou, mas digo isso quando comparamos o Brasil a outros países e advocacia a outras áreas, naturalmente”.

A declaração de Mercadante foi dada duas semanas depois de ele ter [anunciado](#) que não autorizaria, temporariamente, a criação de novos cursos de Direito. Ele também suspendeu os vestibulares das faculdades que não atingiram a nota mínima do Conceito Preliminar de Curso (CPC), do MEC. “90% dos estudantes não passam na prova da OAB. A pessoa estuda, paga o curso e não passa no exame da Ordem, é um absurdo”, afirmou.

[Topo da página](#)[Imprimir](#) [Enviar](#) [f 646](#) [g+ 3](#) [in 6](#) [t](#)Revista **Consultor Jurídico**, 9 de abril de 2013, 17h35

ANEXO IV – PARTE 1

MEC altera regras para criação de cursos de Direito e "dá um balão" em pleito histórico da OAB



Por anos, muitos anos mesmo, a OAB sonhou, brigou e pleiteou junto ao MEC o direito de fazer com que seu parecer quanto a abertura de novas faculdades de Direito fosse vinculativo. Ou seja, caso a Ordem entendesse que o pedido de abertura de uma nova faculdade devesse ser indeferido, o MEC não poderia autorizar essa instituição (IES) a funcionar.

Seria então a instituição do chamado "**Parecer Vinculativo**" da OAB.

Em 2013 a OAB e o MEC acordaram em criar um grupo de trabalho para estabelecer alguns regras para o ensino superior jurídico:

- 1- o estabelecimento de nova política regulatória para o ensino jurídico;
- 2 - **a definição de critérios para a autorização, o reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de Direito;**
- 3 - a identificação periódica da demanda quantitativa e qualitativa de profissionais do Direito;
- 4 - identificação periódica da capacidade instalada de campo de prática para a realização de estágios supervisionados;
- 5 - a definição de critérios para acompanhamento e avaliação do atendimento à demanda social para fins de manutenção da quantidade de vagas e do próprio curso;
- 6 - a definição de diretrizes para avaliação do resultado de aprendizagem dos estudantes;
- 7 - e a definição de diretrizes para a elaboração do instrumento de avaliação dos cursos de Direito.

À época o então ministro da educação, Aloisio Mercadante, disse que "o Brasil não precisa de mais advogados".

ANEXO IV – PARTE 2

À época o então ministro da educação, Aloizio Mercadante, disse que "o Brasil não precisa de mais advogados":



O ministro da Educação, **Aloizio Mercadante**, disse que o Brasil não precisa de mais advogados. A frase foi dita em evento do Grupo de Líderes Empresariais (Lide) durante a apresentação do ministro sobre os indicadores de educação do Brasil e os projetos futuros de seu ministério. Mercadante comemorou o aumento do número de engenheiros formados no país: **"Nós temos um excesso de advogados."**

Fonte: **Felipe Patury**

Tratei do tema amplamente aqui no Blog ano passado:

OAB e MEC estudam nova política regulatória de ensino jurídico

MEC decide limitar expansão de cursos de Direito em todo país

Fechou o balcão para os cursos de Direito, afirmam OAB e MEC

Essa era a esperança da OAB de limitar a expansão dos cursos de Direito e conter, na medida do possível, a expansão do número de advogados e bacharéis em Direito, número este muito acima da capacidade de assimilação do mercado de trabalho.

Ontem, em antecipação ao anteprojeto de marco regulatório do ensino jurídico, O MEC publicou no Diário Oficial da União uma portaria com novas regras para a criação de cursos de Direito.

FONTE: Disponível em: <http://www.blogexamedeordem.com.br/mec-altera-regras-para-criacao-de-cursos-de-direito-e-da-um-balao-em-pleito-historico-da-oab/> Acesso em: 12/02/2017