

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR X A LEI DE DIRETRIZES DE BASE

Eleonora Mosqueira Medeiros Saraiva¹

Anelise Acacia Lima Muniz²

RESUMO: O artigo analisar a formação continuada profissional e educacional docente. A obrigatoriedade e necessidade de o docente buscar seu crescimento laboral quanto à análise de títulos acadêmicos como requisito fundamental sobre a capacidade e qualidade.

Palavras-chave: Formação continuada. Titulação. Docente. Lei de Diretrizes de Base. Ministério da Educação.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como finalidade analisar a formação docente no ensino superior jurídico. Visa discutir e apresentar a realidade em sala aula do professor, sua vivência no magistério e as políticas implementadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Deste modo, será apresentada uma discussão entre a realidade solicitada e a exigida pela Lei de Diretrizes e Bases com a verdadeira necessidade das IES em ter em sala de aula professores que formem seus alunos aptos e qualificados para o mercado de trabalho.

Em nenhum momento, o presente artigo visa desqualificar e desprestigiar os titulares do título de mestres e doutores. Apenas, analisar e expor uma visão crítica da ausência de autonomia da IES perante o Ministério da Educação (MEC).

Em virtude de vivência acadêmica, tanto na parte administrativa, como em sala de aula, percebe-se a tarefa árdua das Instituições de Ensino Superior em conseguir professores mestres e doutores com a bagagem teórica e prática caminhando de formas paralelas para atuarem em sala de aula.

Os grandes questionamentos são: ser professor de qualidade requer a comprovação de uma titulação? A titulação condiz o anseio acadêmico? A busca da formação continuada é solução plausível e perceptível no aprimoramento do docente? É justo preterir professores especialistas perante os mestres e doutores? O acadêmico dos pontinhos é uma realidade hoje nas academias brasileiras? O que fazer e como fazer para unir a teoria com a prática?

Instituições Superiores que embutem a formação dos seus discentes como profissionais aptos a ingressarem no mercado de trabalho devem se preocupar em não ter apenas professores com domínios teóricos, mas também qualificar seus docentes na bagagem prática. Ainda mais, no Curso de Ciências Jurídicas, em que os alunos, ao se formarem, necessitam obter êxito no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Este exame requer a união de informações

¹ Mestre em Direito Público pela Universidade de Extremadura, Espanha, (2003). <http://lattes.cnpq.br/3319137857072556> E-mail: elenora.saraiva@udf.edu.br

² Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação Acadêmico *strictu sensu* da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Brasil (2018). lattes.cnpq.br/9902966279343328 E-mail: anelise.muniz@udf.edu.br

teóricas e práticas os quais se percebe que muitos mestres e doutores não logram o alcance da demanda da realidade laboral.

Frisa-se que, apesar da obtenção de titulação de mestre e curso de doutorado em andamento, a autora percebe o distanciamento da realidade com a teoria. Ou seja, ainda que repleto de conhecimentos jurídicos na área, a aplicação da teoria à prática não é uma facilidade nítida nos discentes em sala de aula. Em virtude desta problemática, serão analisados no decorrer deste artigo acadêmico os questionamentos expostos acima.

Vários autores foram utilizados a fim de respaldar a tese apresentada. Dentre os quais, foram adotados, como exemplos de marcos teóricos Antônio Nóvoa, Paulo Freire, Cristovam Buarque.

Deste modo, será descrita uma crítica construtiva na interferência e, ao mesmo tempo, da fiscalização do Ministério da Educação perante as Instituições de Ensino Superior e sua perda de autonomia educacional.

1. LEGISLAÇÃO ATUAL E O “ACADÊMICO DOS PONTINHOS”

No presente tópico será exposta uma síntese da legislação brasileira que regulamenta o programa de mestrado e doutorado nas Universidades Brasileiras.

A legislação atual, por força do art. 66, da Lei Federal nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), prevê que os professores do magistério superior no Brasil terão sua formação na pós-graduação, “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDBEN admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto ‘stricto’ como ‘lato sensu’, não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação ‘stricto sensu’ aporta para o fortalecimento desta como o lugar para formação do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 23).

Observa-se que o Ministério da Educação editou a devida resolução com objetivo de o docente obter sua qualificação quase de forma obrigatória. Interessante e importante sim, que qualquer docente busque seu aprimoramento acadêmico, contudo o que se discutirá aqui é o caráter da quase obrigatoriedade, afastando e colocando como segundo plano no momento da seleção, o professor “titular”, no sentido de possuir trajetória no ensino, que não obteve seus títulos e hoje acaba sendo preterido pela IES.

Deste modo, se faz necessário perguntar: Para ser um bom professor é realmente necessário ser mestre ou doutor? É imprescindível o título? Viramos os acadêmicos dos pontinhos para satisfazer os requisitos impostos pelo MEC? É ofertada ao docente uma formação continuada pela IES?

A discussão apresentada a seguir não tem como objetivo desqualificar e nem tão pouco desmerecer a formação continuada do professor. Visa, apenas, refletir a imposição de requisitos impostos pelo MEC, determinando a qualidade do professor através da sua titulação e da sua produção. É relevante que a trilogia (ensino, pesquisa e extensão) andem sempre juntas.

Pergunta-se: qual é o cuidado que a educação deve ter para não virarmos meros docentes de titulações?

1.1 ACADÊMICOS DOS PONTINHOS

Assim, será analisado um termo muito interessante chamado de “acadêmico dos pontinhos”. Apesar de não ser um termo utilizado costumeiramente no vocabulário discente, denota alta carga significativa como será demonstrado.

O chamado acadêmico dos pontinhos é fruto do sistema de ensino existente hoje no Brasil, e em diversos países. A publicação de artigos e a realização de cursos são degraus a serem galgados por aqueles que almejam crescer na carreira, sem que isso, necessariamente, seja realizado com qualidade, mas meramente os fazem a fim de aumentarem suas pontuações no currículo:

Em todos os níveis de atuação, a publicação em periódicos científicos surge como elemento essencial daqueles que vão, de alguma forma, lidar com o conhecimento. Da seleção para programas de pós-graduação *strictu sensu* e passando pelos concursos públicos, “fazer currículo” é essencial. Cada vez mais, os indicadores quantitativos separam aqueles “que podem” daqueles “que não podem”. A expressão “fazer pontinhos no Lattes”, por impreciso que seja, é uma realidade (SABBATINI; Marcelo, 2010, p.8).

Chama-se atenção ao termo utilizado pelo autor: fazer currículo. Percebe-se assim, que a atual preocupação das pessoas relacionadas ao meio acadêmico é, tão somente, pontuar seu currículo para serem melhor vistos no mercado.

A crítica ao termo acadêmico dos pontinhos é realizada em virtude da análise realizada na vivência na parte administrativa já exercida pela autora. Em virtude de sua trajetória acadêmica, cada docente recebe para si pontuação conforme suas titulações.

Professores não são números, contudo, se tornam números, que são agregados a pontuação da IES. É percebida, desta forma, a perda da autonomia educacional no momento de contratação do docente. Prevalece a valorização por docentes que possuem tabela de pontos superiores, ou seja, observasse que o docente é substituído, por vezes, em prol de interesse administrativo da instituição, e não de interesses educacionais. Fato que denota que, em alguns casos, se esquecem do interesse primordial das instituições educacionais, qual seja prover o conhecimento. Valoriza mais docentes com pontuações em seus currículos que agregará pontuação à instituição de ensino, do que docentes que possuem didática no discernimento do conhecimento, e assim, podem ensinar melhor aos alunos.

O acadêmico dos pontinhos deverá agregar vários requisitos como: obtenção de titulação no mínimo de mestre, publicação de artigos, participação em congressos e seminários, realização de pesquisa, entre outros. As instituições de ensino superior (IES) necessitam se adequar às portarias impostas pelo MEC e por isso, rapidamente impõe a necessidade dos requisitos citados.

Na visão de docente, entende-se a necessidade desses requisitos, porém o que se discute não é isso, mas como um título pode ser mais importante que o saber. A lógica seria que o

saber e a transmissão do conhecimento de forma didática andassem juntos. Em determinadas ocasiões, excelentes mestres são dispensados, para ceder uma vaga para pontuação que um doutor contribuirá para IES. O interesse da instituição perante o mercado prevalece sobre sua real função social.

Na defesa e na preservação da autonomia acadêmica o Dr. Professor Cristovam Buarque não nega a importância da titulação acadêmica para a qualidade da universidade como apresentado a seguir:

No processo de seleção de professores universitários, apenas o saber acadêmico é valorizado. Há absoluto desprezo por todos os outros caminhos e métodos do conhecimento. Um economista que durante 20 anos negociou ou administrou as finanças públicas, um banco ou uma grande empresa, é tratado como ignorante; enquanto o jovem recém-doutorado no exterior é recebido com honras de gênio (BUARQUE, Cristovam, Na fronteira do futuro: o projeto da UnB. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1989.108p.).

Com o mesmo posicionamento, Cristovam Buarque se manifesta:

Disfarçadamente, a universidade criou nos últimos anos rígida hierarquia. Em vez da necessária liberdade, vive hoje sob rede de títulos que a aprisionam ainda mais do que no tempo das cátedras vitalícias. No sistema antigo, ela deixava a cada área a definição dos critérios de estímulo e medição do mérito necessário para atingir o posto máximo de carreira. Hoje, os postos continuam vitalícios, mas impostos a todas as áreas da universidade, sob a forma dos títulos de doutor e mestre. As pessoas se situam em uma cadeia de comando da ordem do saber, conforme seus títulos obtidos, em geral em universidades estrangeiras e longe dos olhos da própria instituição interessada, e incorporam-se de forma vitalícia. Dão direito a hierarquia que se espalha por toda a universidade, independentemente das especificidades de cada área. Obrigam-se artistas e tecnólogos a cumprirem os mesmos pré-requisitos de titularidade que nas ciências exatas. Um grande compositor está subordinado ao saber de doutor cuja tese foi sobre suas composições. Os departamentos ficam subordinados ao mesmo conceito hierárquico. Ao concentrar nos títulos de mestre e doutor a definição da hierarquia, a universidade não soube como definir o mérito nas artes e nas tecnologias. Foi incapaz de criar reconhecimento para “grande-artista”, “engenheiro-inventor” ou “médico-brilhante”, salvo se qualquer destes tiver se dedicado à elaboração de tese, nos moldes da Física, da Economia, da Química (BUARQUE,1989).

Muito bem exposto através da crítica realizado pelo ilustre Professor Cristovam Buarque, a visão é que, só se tornam professores qualificados e com notável saber jurídico nos casos em que o professor detenha títulos acadêmicos. Essa visão afasta a possibilidade de um professor que possua apenas especialidade ser reconhecido no âmbito docente, ou ainda, um

mestre ser preterido perante um doutor. Ou ainda, episódios em que o professor tenha obtido conhecimentos pela vivência prática de casos.

Ainda que focando na área jurídica, não se pode deixar de mostrar que a realidade do “acadêmico dos pontinhos” existe em todas áreas do conhecimento. Estar-se-ia valorizando, da mesma forma e com critérios semelhantes, docentes de áreas completamente diferentes. A valorização e “pontuação” dos profissionais não deve ater a titulações e artigos, mas outras formas de conhecimentos também deveriam ter seus méritos.

Não se valoriza as qualidades inerentes da didática do docente, mas tão somente a quantidade de títulos que possui em sua carreira. Não raro acham-se pessoas que possuem o dom de disseminar conhecimento, porém, por não possuir titulações, perdem oportunidades de lecionar.

1.2 EXPERIÊNCIA DOCENTE

O professor do magistério jurídico em virtude de não ter recebido e nem logrado uma formação docente, traz consigo uma bagagem de vivência própria e inexperiente, ou seja, no dia que ele decidiu ser mestre-docente, simplesmente submeteu seu currículo a uma Coordenadoria do Curso, e assim, deve ter ministrado uma pequena aula para demonstrar um pouco do seu conhecimento “pedagógico-didático”. Essa é a forma em que a maioria dos professores são selecionados nos cursos de Direito de Faculdades conhecidas no Brasil.

Após avaliado pela aula ministrada, caso seja aprovado, começa agora seu grande desafio: ser bom professor. E como se tornar bom professor? Basta o título? Basta ter escrito artigo com várias páginas? Não. Essa análise é meramente superficial para a capacidade que o ser possui de transmitir conhecimentos.

Passada esta etapa, o que percebe até hoje, é que nós docentes aprendemos sozinhos com nossas experiências, com outros professores, com nossos erros, com os próprios alunos. Uma série de acertos e erros, que nem sei, se são pedagógicos ou catastróficos.

Em um de seus textos, NÓVOA (1997, p.28) disserta:

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida.

O professor cumpre um papel de inventor, criador e descobridor. É ele quem é visto como pesquisador e explorador na sua prática em sala de aula e assim se submete todos os dias na sua aventura no magistério jurídico. Deste modo, o presente artigo tem como finalidade tentar auxiliar e entender o descaso na educação ao se valorizar apenas títulos, e não outras qualidades inerentes de um bom professor.

Encontramos muitos autores, como por exemplo, Antonio Nóvoa, discutindo este assunto há bom tempo. E porque não encontramos solução em pleno século XXI? Vários elementos auxiliam na resposta, uma delas, talvez seja, que no nosso país a educação nunca foi prioridade.

Não podemos determinar que resoluções, portarias implementadas pelo MEC sejam soluções plausíveis para responder a má formação do docente no ensino superior jurídico.

2. METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO

Em regra, a aula ministrada nos cursos de Direito é do tipo expositiva. Melo Filho (2000, p. 38-39) realizou uma pesquisa a fim de levantar sobre a metodologia do ensino jurídico. Extrai-se desse levantamento as seguintes constatações:

- ⇒ 63% dos docentes fazem uso da aula expositiva como técnica única ou ‘modus operandi’ didático exclusivo em sala de aula;
- ⇒ 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 contempla 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 uma outra ocupação paralela que é a principal, e, a remuneração que percebe como docente é inexpressiva para a sua renda mensal.

Sendo assim, percebe-se prevalência na utilização da aula expositiva como técnica de uso em sala de aula por parte dos professores. Além disso, a maioria dos professores (72%), apenas lecionam a disciplina em sala de aula, sem incentivar o trabalho de pesquisas sobre o tema e tampouco orientar alunos nessas pesquisas. Outrossim, nota-se que a atividade de professor, na maioria dos casos, não é a profissão precípua do docente, mas que ele exerce outra ocupação e a renda da atividade de professor apenas completa sua remuneração. Por fim, percebe-se que os alunos são limitados a utilizar apenas um manual adotado pelo professor. Fato que demonstra pouca comparação no conhecimento adquirido, ou melhor, a adoção de apenas um manual condiciona a aprendizagem.

3. O PAPEL DA IES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

Como a formação continuada auxilia na formação do professor contribuindo para crescimento educacional tanto do discente como docente? O conceito de formação continuada do docente pode ser assim descrito: atualizar-se, rever conceitos e (re) significar a prática pedagógica para poder responder às demandas sociais. Tais atitudes fazem parte de um programa de formação continuada, ou seja, a formação continuada nada mais é do que o próprio nome diz: a continuidade dos estudos a fim de formar um profissional completo.

Sobre o tema, PERRENOUD (1993, p. 200), se manifesta apontando que:

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individualmente ou colectivamente.

A formação continuada é, portanto, um espaço de construção do profissional da educação. A formação dos professores é parte do movimento de profissionalização e vem sendo construída pelos educadores há muitos anos e intensificado a partir da década de 70. Não é, portanto, uma necessidade surgida na atualidade e nem pode ser considerada como a salvação para os problemas complexos da educação brasileira (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 142).

A formação continuada é um processo que se inicia muito antes da formação didático-pedagógica do professor e tem continuidade no transcorrer de sua vida. Quando se fala da formação didática pedagógica docente, não são apenas os cursos referentes à formação dentro dos modelos pedagógicos, cursos de técnicas ou de habilidades (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 142).

A análise do conceito de formação continuada tem como objetivo incentivar os professores a buscarem a formação continuada como recurso para melhorar a prática pedagógica, a perceberem a importância de se manterem atualizados, de completarem sua formação inicial através de cursos, seminários, grupos de estudo, e outros.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA REGULAMENTAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, em seu TÍTULO VI que trata Dos Profissionais da Educação em seu Art. 63º. Determina que:

Os institutos superiores de educação manterão:

[...]

III programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

[...]

A formação continuada é, segundo NÓVOA, (1991), FREIRE, (1991) e MELLO, (1994), a saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo; é recente o bastante para não dispor ainda de mais teorias consistentes, provavelmente, ainda em processo. “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois

pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 1991).

Um raciocínio que se opõe à ideia tradicional de que a formação continuada se dá apenas por decisão individual – e em ações solitárias. Percebesse que a formação continuada não é processo isolado do professor e sim compartilhado do docente com instituição de ensino.

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Observasse na frase de Freire a importância da formação continuada uma vez que não somos educadores formados e natos. O nosso processo sempre será contínuo. Uma busca constante do saber.

Sendo assim, conclui-se que formação continuada é processo de suma importância no crescimento do docente, o que se discute é procedimento imposto pelo MEC subtraindo autonomia acadêmica das IES.

4. O PERFIL ESPERADO DO EDUCADORES NOS DIAS DE HOJE

Por fim, questiona-se: Qual é principal característica de um bom professor na educação do ensino superior hoje? Como identificar esse professor? O acadêmico do século XXI necessita de formação mais teórica ou prática? Como unir as duas necessidades?

É frequente escutarmos e falarmos: *“tive um excelente professor”, “o professor tal influenciou-me bastante”, “nunca mais me esquecerei daquele professor”, “que saudades daquelas aulas”... Então, quem é, ou quem são esses bons professores? Do que é que guardamos memória? Quem elegemos como bons professores? Que qualidades procuramos num bom professor? Quem pode decidir objetivamente o que é um bom professor e com base em quê?*

A definição do “bom professor” vai além da atuação profissional e impulsiona as instituições de ensino a adaptarem-se a oferecer qualidade acadêmica dentro de um modelo educacional do século XXI. Conforme esclarece IMBERNÓN (2000, p. 7), a profissão de professor deve “mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX”.

Em síntese, o professor deve desistir dos ideais dominantes no século XIX, que são totalmente obsoletas para educação moderna, cuja tônica era a simples transmissão do conhecimento acadêmico, pois, a sociedade moderna é democrática, plural, integradora, participativa e solidária.

O conhecimento teórico é fundamental, porém, vê-se que alguns professores, apesar de terem conhecimento, habilitação e domínio do assunto, na hora de transmiti-lo não o fazem de forma precisa, objetiva e clara ou, não estabelecendo um liame com prática do assunto ao contexto vivenciado pelo aluno, de modo a auxiliá-lo a compreender o tema abordado.

Neste enfoque IMBERNÓN (2000), firma e deixa claro que junção da teoria com a prática é fundamental para auxiliar no conhecimento adquirido pelo discente.

Já o professor ideal, para TARDIF (2002, p. 39), “deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da

educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.”

Segundo NÓVOA (1991), é inviável determinar através de série de atributos o que é considerado um bom professor. Contudo, o citado autor trabalha com trilogia que teve grande sucesso: saber (*conhecimentos*), saber-fazer (*capacidades*), saber-ser (*atitudes*).

Diante do exposto, o estudo, a formação, o conhecimento e a didática são fundamentais. Além disso, saber interagir com os alunos, unir teoria com a prática são também alguns dos predicados que docente deve lograr para ter expectativa de êxito no magistério. Expectativa de êxito já que tais atitudes e qualidades não garantem, por si só, o êxito, mas é um início de caminho a ser trilhado.

CONCLUSÃO

O Estado como formador e instrutor da educação tem que estar preocupado em verificar e fiscalizar suas IES e não impor regras educacionais que afastam bons professores de sala de aula por determinações legais ou talvez arbitrárias.

Buscar formação continuada é de suma necessidade, o que não admissível é: um professor que não é mestre ser preterido na academia em virtude de ausência de título.

Os alunos buscam bons transmissores do conhecimento e não instituidores de títulos. Seria muito bom, deste modo, que as IES retornassem sua autonomia para almejar sua necessidade regional com mercado de trabalho.

Nós, que somos docentes na educação jurídica percebemos uma realidade muito distinta com a inserção dos nossos discentes no mercado laboral. Buscamos e sempre almejaremos a nossa formação continuada, contudo com adequação da nossa necessidade e realidade no ensino jurídico associado ao mercado de trabalho e não com meras imposições instituídas pelo MEC que não satisfazem e nem cumprem a melhor formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. Da Visão de Ciência à Organização Curricular. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville/SC: UNIVILLE, 2000

(BUARQUE, Cristovam, Na fronteira do futuro: (o projeto da UnB). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1989.108p.)

CHATRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, Antonio (Coord.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 139-158

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro. RJ: Paz e Terra, 1985.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção questões da nossa época; v. 77).

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

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

MORAES, Ândrea Carla Machado de; NUNES, Jessica; SOARES, Shara; APARECIDA Shirley; SILVA, Tátilla Daniele da. Formação de docentes universitários: adequar a educação a um processo paradigmático holístico. 25 Mai. 2010. Disponível em: . Acesso em: 02 set. 2010.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SABBATINI; Marcelo. Rompendo o ciclo vicioso da produção acadêmica. Disponível em: <<http://mercatus.escolademarketing.com.br/index.php/revista/article/view/12/4>>

_____. Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.) (1997). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 3 ed. 1997.