

COMO SE FAZ UM(A) PROFESSOR(A)? A DEDICAÇÃO EXCLUSIVA EM UM CURSO DE DIREITO NO BRASIL

Mario Sergio Falcão Maia ¹

RESUMO

Está é uma pesquisa na área da sociologia das profissões jurídicas realizada a partir de uma observação participante. Objetivou-se identificar e analisar o processo de construção da identidade profissional em um determinado grupo de professores de Direito no Brasil. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa em que se realizou entrevistas de tipo narrativo com 24 professores e professoras que trabalham em regime de dedicação exclusiva em um curso de Direito de uma universidade pública localizada em uma cidade do interior do Nordeste brasileiro. Além disso, o pesquisador contou com anotações feitas a partir da observação direta e com a análise documental do currículo (lattes) dos professores do grupo profissional analisado. Analisaram-se as trajetórias profissionais desses professores. Feita a análise, foi possível identificar a formação de uma identidade autônoma do(a) professor(a) de Direito profissional no grupo observado. Trata-se de uma identidade emergente, característica de um profissional que valoriza determinado estilo de vida e marcada pela necessidade de justificação social.

PALAVRAS-CHAVE: sociologia das profissões jurídicas; professores de Direito; dedicação exclusiva; identidade Profissional.

¹Doutor em Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (2014). Professor na graduação e mestrado em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFERSA (2025-2027). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0733-1040>

HOW TO MAKE A PROFESSOR? FULL TIME JOB AT A LAW SCHOOL IN BRAZIL

Mario Sergio Falcão Maia

ABSTRACT

This is a study in the field of sociology of the legal professions based on participant observation. The aim was to identify and analyze the process of professional identity construction in a certain group of Law professors in Brazil. It is therefore a qualitative study in which narrative interviews were carried out with 24 male and female professors who work exclusively on a Law course at a public university located in a city in the northeast of Brazil. In addition, the researcher used notes from direct observation and document analysis of the curriculum (lattes) of the professors in the professional group analyzed. The professional trajectories of these teachers were analyzed. After the analysis, it was possible to identify the formation of an autonomous identity of the professional law teacher in Brazil. This is an emerging identity, characteristic of a professional who values a certain lifestyle and is marked by the need for social justification.

KEYWORDS: sociology of the legal professions; Law professors; exclusive dedication; professional identity.

1 INTRODUÇÃO: UM GRUPO PROFISSIONAL SEM IDENTIDADE?

De maneira simples, pode-se dizer que uma profissão é uma ocupação com a qual alguém garante a sua subsistência (Freidson, 2009). Sob esse prisma de análise, que não faz consideração sobre a divisão moral do trabalho, é inegável a existência da profissão de professor de Direito no Brasil. No entanto, algumas pesquisas realizadas sobre o tema indicam que essa é uma profissão sem identidade própria e possuidora de pouco capital simbólico dentro do campo jurídico profissional (Ferreira, 2022; Soares, 2010; Melo, 2015; Musse & Freitas Filho, 2015). Quando se consideram esses estudos, pode-se dizer que não há uma imagem social formada – nem uma autoimagem por parte desses trabalhadores – de alguém que, treinado em Direito, “ganha a vida” exclusivamente sendo professor ou professora.

A diversificação do perfil social dos docentes nos cursos jurídicos (Bonelli, 2017) bem como a própria crise na ideia de profissionalismo (Tardif, 2000) e de identidade profissional (Dubar, 2006) certamente indicam obstáculos na construção de uma identidade categorial no grupo de professores de Direito que trabalham em regime de dedicação exclusiva (DE). No entanto, a constatação da inexistência de uma identidade categorial ou de grupo não deixa de surpreender já que nas últimas décadas percebe-se um movimento de pressão estatal pela profissionalização do “modelo acadêmico” (Bonelli *et al.*, 2019, p. 675; Araújo, 2001, p. 329) para a docência de Direito no Brasil em um contexto de ampliação e de expansão dos cursos jurídicos que gera “um novo mercado de trabalho para os professores de Direito” (Associação Brasileira de Ensino do Direito, 2013).

Para alguns pesquisadores, a ausência de uma identidade profissional própria do professor de Direito no Brasil é entendida quase como sinônimo de falta de profissionalismo – a “falta de profissionalização pode ser atribuída, primeiramente, à ausência de identidade profissional” (Musse & Freitas Filho, 2015, p. 181) – e se relaciona a um ensino jurídico em crise e sem qualidade. A Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI) (2013), por exemplo, afirma que “estimular a profissionalização da carreira docente” é uma condição básica para “a qualidade do ensino jurídico” havendo até quem relacione expressamente a identidade docente dos professores dos cursos jurídicos a uma formação do aluno de Direito “mais crítica” (Soares, 2010, p. 63). É nesse contexto que podemos compreender as exortações para que os professores e professoras de Direito “construam” (Ferreira, 2022, p. 41) ou “assumam” (Azank Abdu, 2011, p. 95) uma identidade docente.

Esta pesquisa parte justamente desse ponto e objetiva identificar e analisar o processo de construção da identidade do “docente profissional” (Musse & Freitas Filho, 2015, p. 190) de Direito em um determinado grupo de trabalhadores(as) no Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir de uma observação participante (Becker & Faulkner, 2008) – na qual o pesquisador

é também um ator institucional – do cotidiano de um curso de Direito de uma universidade pública brasileira localizada no interior do Nordeste.

Para fins analíticos, entendeu-se como profissional aquele professor ou professora com formação jurídica, que trabalha em um curso de graduação ou pós-graduação em Direito e que se envolve em pelo menos duas das seguintes ocupações da vida acadêmica: pesquisa, administração universitária, extensão, prática jurídica vinculada administrativamente ao curso de Direito além de, claro, a sala de aula. Assim, pode-se dizer que se considerou como tipo ideal do professor profissional de Direito o docente que trabalha em regime de dedicação exclusiva.²

A maior parte das pesquisas consultadas sobre o tema da identidade profissional dos professores de Direito no Brasil concluem que o(a) professor(a) de Direito não tem treinamento pedagógico, ou seja, não tem um saber docente especializado nem vivem uma socialização específica que permita a construção de uma identidade profissional autônoma daquelas de maior prestígio no campo jurídico profissional como a magistratura, o ministério público e a advocacia (Ferreira, 2022; Soares, 2010; Melo, 2015; Musse & Freitas Filho, 2015).

De fato, a constatação da inexistência de um treinamento pedagógico por parte dos professores do curso de Direito é algo facilmente perceptível ao observador minimamente familiarizado com as práticas de formação e treinamento no campo jurídico profissional. Então, sendo esta uma pesquisa na qual se busca identificar um processo de construção de identidade profissional em um grupo de professores de Direito, fica evidente que se deve inicialmente perguntar: onde mais pode-se buscar identificar esse processo de formação identitária?

Para fins de operacionalização concreta dessa pesquisa, portanto, buscamos identificar o processo de formação da identidade docente a partir da análise das escolhas existenciais dos professores e professoras com os quais interagimos. Isso significa dizer que buscamos identificar certa identidade profissional não no âmbito de uma formação teórica, mas sim a partir da análise das trajetórias de vida desses agentes em atuação no campo (Silva, 2016). Compartilhamos assim o

² A terminologia “dedicação exclusiva” existe no Direito positivo brasileiro (Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012) e descreve um determinado vínculo de trabalho que corresponde a uma situação na carreira do professor(a) em que há acréscimo remuneratório para a dedicação em tempo integral a atividade docente em uma instituição – “às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional” (art. 20, I) – e, com poucas exceções regulamentadas, o impedimento legal para o exercício de qualquer outra atividade profissional, ou seja, o professor(a) em regime de dedicação exclusiva é um professor *full time* “oficial”. É de se lembrar, no entanto, que há ainda o caso estatisticamente significativo dos professores que se dedicam integralmente ao ensino do Direito, mas não são contratados sob o regime de “dedicação exclusiva”. Neste último caso, a contratação em regime de “dedicação exclusiva” é frequentemente, sob a perspectiva subjetiva do trabalhador, um “desejo” ou “meta” profissional.

entendimento de quando se trata de analisar o processo identitário “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 17).

2 QUESTÕES DE MÉTODO: SOBRE A POSIÇÃO DO PESQUISADOR, A COLETA DE DADOS E A EXEMPLARIDADE DO GRUPO PROFISSIONAL ANALISADO

A análise conduzida nesta pesquisa foi feita a partir de uma observação participante. Refleti sobre um “mundo” que eu mesmo faço parte e conversei com colegas com quem “já trabalhei e irei trabalhar novamente” (Becker & Faulkner, 2008, p. 10). Tenho sido professor de Direito no Brasil em tempo integral nos últimos 15 anos, sendo que desses, pouco mais de uma década foram no regime de trabalho de dedicação exclusiva.

As reflexões sobre o material coletado e sistematizado, bem como a escrita deste texto acadêmico foram possibilitadas em boa parte por um afastamento físico e psicológico de caráter circunstancial. Fiquei afastado das rotinas de professor e da interação com os colegas durante um ano para a realização de qualificação profissional. Fiz anotações em estilo diário de campo e leituras sobre a identidade docente do professor de Direito por um período aproximado de 6 meses (algumas notas “de campo” fragmentadas são mais antigas) e realizei 24 entrevistas com os colegas de trabalho em pouco mais de 2 meses. As entrevistas, feitas durante a minha ausência física, foram realizadas pela via virtual e gravadas, totalizando 25,4 horas de material para análise.

Antes das entrevistas fiz leitura atenta dos currículos disponibilizados pelos próprios professores e professoras na plataforma Lattes.³ Esses documentos forneceram uma visão bastante objetiva acerca da trajetória profissional dos entrevistados. Assim, por exemplo, sempre que encontrei alguma divergência entre a informação contida no currículo e a fornecida pelo entrevistado – algo que aconteceu algumas vezes no que diz respeito à precisão de datas – considerei a informação documentada para fins analíticos já que estas não estão sujeitas a lapsos de memória.

No entanto, devo dizer que para a realização desta pesquisa a entrevista foi o principal meio de informação sobre a trajetória de vida dos pesquisados. Foi através dessa interação planejada que pude sistematizar algumas informações fragmentadas que tive ao longo dos anos sobre a vida desses colegas de trabalho. Informações, digamos, naturalmente coletadas nas reuniões de trabalho, em eventos acadêmicos, em encontros fortuitos nos corredores e no “cafezinho” além de alguns

³ Disponível em: <https://www.lattes.cnpq.br>

encontros sociais. Foi através da interação direta que pude ter uma imagem mais concreta sobre o processo dinâmico de construção da identidade do grupo, buscando compreender “a maneira como cada um se sente e se diz professor” (Nóvoa, 1995, p. 16).

Considere as primeiras entrevistas como sendo exploratórias. Nelas, segui o modelo semiestruturado com um catálogo de perguntas: Onde fez a graduação em Direito?; Quando?; Tentou exercer alguma profissão forense?; Por quanto tempo?; Fez concursos (juiz, promotora etc.)?; Quando se tornou professor de Direito?; Quais as dificuldades de ser professor de direito em tempo integral? etc.

Feita a exploração inicial – recorrendo à tentativa e erro – percebi que as interações ficaram mais espontâneas e genuínas quando segui o caminho da “entrevista narrativa” (Bertaux & Kohli; 1984, p. 224) que consiste em fornecer um “estímulo adequado” e deixar o entrevistado falar com liberdade. Nesse tipo de interação o papel do entrevistador-pesquisador é marcado pela tentativa de manter o narrador estimulado para a conversa além de buscar esclarecimentos – elaboração – de questões surgidas na interação. Para a garantia do estímulo para a conversa, levamos sempre em consideração o conselho de um pesquisador experiente:

Concluimos em nossas pesquisas que se você pergunta às pessoas “por que” eles fizeram aquilo, elas contarão um monte de histórias para justificar o que fizeram. Ao passo que se você pergunta “como” aconteceu, obtém uma descrição muito mais detalhada dos eventos que produziram o resultado no qual você se interessou. (Werneck, 2008, p. 164)

Assim, para o estímulo inicial da interação com os professores e professoras entrevistados usei o seguinte: “Alguém que é formado em Direito pode trabalhar com muitas coisas diferentes, então, como você se tornou um(a) professor(a) em regime de dedicação exclusiva? Em seguida, deixei os entrevistados livres para formularem uma narrativa que descrevesse a sua trajetória de vida, reduzindo as minhas intervenções às situações nas quais era necessário manter a interação ou para o esclarecimento sobre questões fatuais (Esse foi o primeiro emprego? Foi durante o mestrado? Quais as disciplinas ministradas? Como foi o processo seletivo? Pode descrever a sua rotina nesse trabalho? Pode me falar mais sobre isso? etc.).

Considero que tive conversas longas e espontâneas com meus colegas de trabalho. Esse acesso facilitado e aberto sobre um mundo de pessoas em geral *hard to reach* e em um campo de pesquisas no qual é difícil estabelecer relações de confiança (Dias *et al.*, 2023) me fizeram sentir na pele de uma

maneira particularmente forte a preocupação com a preservação da intimidade dos meus interlocutores (art. 2º, IV, do código de ética da Associação Brasileira de Antropologia).

Por isso, para além das precauções éticas de praxe como a apresentação do plano de pesquisa aos entrevistados antes da entrevista, a solicitação de autorização para gravação da nossa conversa (sem uso de imagens) e a identificação no texto pela forma genérica de professor(a), evitei ao máximo a identificação de datas precisas e a indicação das filiações institucionais desses(as) professores(as) (instituição de formação, grupos de pesquisa etc.). Também recorri a um expediente que considerei pouco usual, mas importante. Contei com a leitura de uma interlocutora privilegiada, uma pessoa não entrevistada, mas que conhece boa parte dos entrevistados. Somente depois desse *feedback* (que foi no sentido de não ser possível a identificação precisa dos entrevistados) enviei este texto para análise editorial. No ambiente institucional analisado trabalham 31 professores e professoras efetivos no curso de Direito,⁴ sendo que desses 29 trabalham em regime de dedicação exclusiva (93%). Por sua vez, desse grupo de professores com dedicação exclusiva 27 tem formação em Direito e 24 deles foram entrevistados para esta pesquisa. Os entrevistados têm o perfil profissional descrito na Tabela 1.

Tabela 1

Perfil profissional dos entrevistados

	Docência profissional /Direito	Dedicação exclusiva	Titulação acadêmica	Faixa de idade
Profa. (1)	23 anos	11 anos	Doutorado (2019)	50 -59
Profa. (2)	22 anos	9 anos	Doutorado (2019)	50 - 59
Prof. (3)	15 anos	13 anos	Doutorado (2018)	50 - 59
Prof. (4)	22 anos	3 anos	Doutorado (2019)	40 - 49
Prof. (5)	13 anos	13 anos	Doutorado (2017)	40 - 49

⁴ Uma professora entrevistada, apesar de se manter vinculada à instituição, estava ministrando aulas em outra universidade. Outra professora estava licenciada e em processo de redistribuição.

Prof. (6)	10 anos	9 anos	Doutorado (2018)	30 - 39
Prof. (7)	13 anos	10 anos	Mestrado (2010)	30 - 39
Profa. (8)	11 anos	9 anos	Doutorado (2019)	30 - 39
Profa. (9)	15 anos	12 anos	Doutorado (2019)	40 - 49
Prof. (10)	12 anos	10 anos	Doutorado (2019)	40 - 49
Profa. (11)	10 anos	7 anos	Doutorado (2023)	30 - 39
Prof. (12)	14 anos	9 anos	Doutorado (2019)	40 – 49
Prof. (13)	13 anos	9 anos	Doutorado (2018)	40 – 49
Prof. (14)	14 anos	10 anos	Doutorado (2016)	30- 39
Profa. (15)	10 anos	10 anos	Doutorado (2019)	30 – 39
Prof. (16)	9 anos	6 anos	Doutorado (2022)	40 – 49
Profa. (17)	9 anos	9 anos	Doutorado (2020)	40 – 49
Profa. (18)	11 anos	10 anos	Doutorado (2019)	30 – 39
Prof. (19)	13 anos	5 anos	Doutorado (2017)	30 - 39
Prof. (20)	17 anos	17 anos	Doutorado (2019)	50 - 59

Prof. (21)	10 anos	4 anos	Doutorado (2018)	30 - 39
Prof. (22)	< 1 ano	< 1 ano	Doutorado (2023)	30 - 39
Prof. (23)	11 anos	10 anos	Doutorado (2019)	30 - 39
Prof. (24)	7 anos	5 anos	Doutorado (2021)	30 - 39

Fonte: Elaborada pelo autor.

Trata-se de um grupo atípico no contexto do ensino jurídico brasileiro. No relatório *Quem é o professor de Direito no Brasil?*, produzido pelo Observatório do Ensino do Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2013, encontramos a informação de que no contexto brasileiro apenas “6% das funções docentes são em tempo integral com dedicação exclusiva” (Ghirardi *et al.*, 2013, p. 79). É certo que esse estudo citado foi produzido há 10 anos e que nessa última década houve, em alguma medida, um fortalecimento do “modelo acadêmico” (Bonelli *et al.*, 2019, p. 675) – preferimos chamar “profissional” – do trabalho docente nos cursos de Direito.

Podemos tomar como exemplo desse processo de fortalecimento da profissionalização docente nos cursos de direito o percentual de professores que trabalham em regime de dedicação exclusiva em um curso de “reconhecida excelência” (Suzuki, 2015) como o curso de Direito da Universidade de Brasília. Atualmente, esse curso conta com 61% dos seus professores em regime de trabalho de dedicação exclusiva sendo esse modelo de contratação uma tendência marcante em tempos recentes. Entre 2009 e 2019, por exemplo, 83% dos professores(as) contratados na instituição foram em regime de dedicação exclusiva (Brito, 2019).

Acontece que esse processo de profissionalização é historicamente recente e não foi capaz de mudar o panorama geral da profissão docente nos cursos de Direito do país. O próprio perfil docente do grupo analisado nos dá uma ideia do quão recente é esse processo. No grupo de 24 professores entrevistados, somente 2 contratados mais recentes já possuíam o título de doutor no momento da contratação – o que deveria ser a regra. Os demais foram contratados como mestres, ou seja, foram contratados ainda sem a conclusão da sua formação acadêmica.

Assim, pode-se dizer que até pouco tempo não havia mão de obra qualificada” disponível no mercado docente de Direito, sendo essa uma realidade especialmente observada longe das regiões “produtoras de professores” (Fossum, 1980, p. 539), ou seja, longe dos grandes centros de formação (pós-graduação *stricto sensu*) no Sudeste e Sul do país. Além disso, é de se perceber que o próprio ritmo de expansão do ensino superior brasileiro já não é o mesmo daquele visto no início dos anos 2000 (Carlotto, 2021) e, assim, supõe-se que o ritmo de renovação nos postos de trabalho se dará de maneira não radical.

Portanto, descontada a tendência de profissionalização do ensino jurídico brasileiro, o que temos é uma realidade na qual a grande maioria dos professores de Direito que exerce essa função ainda trabalha em tempo parcial. São os advogados professores, juízas professoras, defensores professores, promotoras professoras etc.

Esse movimento para a atipicidade como o que vimos no grupo institucional analisado, com cursos de Direito formados quase que integralmente ou integralmente por professores DE, é perceptível em alguns poucos casos onde estão reunidas algumas características quase sempre concomitantes: são graduações em Direito em instituições públicas, são cursos mais novos (criados a partir dos anos 2000) e fazem parte do processo de interiorização do ensino superior brasileiro.

Assim, por exemplo, no curso de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem sede na capital do estado e foi criado em 1892, temos 50 professores em regime de DE dentre os 117 do curso (42,7%).⁵ Já na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora, criada em 1923 em uma cidade relativamente grande mas fora da capital, dos 49 professores, 35 têm dedicação exclusiva (71,4%). Na mesma Universidade Federal de Juiz de Fora existe outro curso de Direito sediado em campus localizado na cidade de Governador Valadares (uma cidade menor). Nesse curso, que foi autorizado para funcionamento em 2015, todos os 26 professores efetivos são DE.⁶ Outro exemplo, no

⁵ Produzi essa informação verificando a lista de professores da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (disponível em) no dia 11 de dezembro de 2023 e cruzando essa informação com os dados disponíveis na plataforma Lattes, especialmente no item “vínculo institucional”, fiz isso em 11 de dezembro de 2023. É provável que o número de professores e professoras profissionais seja um pouco maior do que o número de DE nesse caso da UFMG. É que em alguns casos há professores que trabalham em mais de uma instituição de ensino e, portanto, não podem ser DE em apenas uma delas. Podemos especular sobre o motivo desta dupla ou tripla filiação: a remuneração. A remuneração padronizada nacionalmente dos professores DE pode ser sentida de maneira diferente nos diversos locais geográficos do país. Pode ser vista como uma remuneração razoável no interior do país – remuneração de classe média estabelecida - mas pode ser vista como uma remuneração insuficiente em cidades onde o custo de vida é mais alto. Dois entrevistados para esta pesquisa forneceram base para essa interpretação com as suas falas sobre a insuficiência do dinheiro para manter o mesmo padrão de vida que tinham na cidade do interior. Uma professora estava de mudança para João Pessoa – aprovada em novo concurso docente – e outro professor estava cedido para trabalho em Brasília.

⁶ Recuperado em 11 de dezembro de 2016 de <https://www2.ufjf.br/direitogv/institucional/chefia-de-departamento/docentes/>

curso de Direito da Universidade Federal de Goiás, localizado na capital do estado, apenas 15 professores de um total de 47 tem dedicação exclusiva (31,9%)⁷ enquanto no curso de Direito da Universidade Federal de Jataí, que fica no interior do mesmo estado e foi fundado em 2008, 15 dos 18 professores do curso têm DE (83%) (Direito Regional Jataí, n.d.).

Podemos apenas conjecturar sobre as motivações da existência desses casos atípicos em que os professores com DE fazem um curso de Direito. Podemos, por exemplo, pensar que isso se deve ao próprio surgimento de uma identidade do docente profissional, ou que os milhares de formados em Direito no país buscam trabalho onde quer que ele apareça, ou podemos atribuir isso à inexistência de juristas práticos com mestrado e doutorado no interior do país (uma exigência normativa), ou ainda à necessidade de se remunerar com a DE os cargos de trabalho no interior para que eles se tornem atrativos para os jovens com a formação acadêmica desejada. O fato é que esses ambientes de trabalho atípicos efetivamente existem e que escolhemos um deles para realizar esta pesquisa.

O curso de Direito analisado tem pouco mais de uma década de existência. A maior parte dos professores e professoras foi contratado justamente para fundar o curso e alguns eram muito jovens, com menos de 30 anos, no tempo da sua contratação. Trata-se, para utilizarmos da expressão de um dos entrevistados, de um curso sem “cardeais”, ou seja, um curso de Direito jovem, sem tradicionalismos, sem hierarquias rígidas, sem professores de terno e gravata e professoras de *tailleur* e salto.

É um grupo majoritariamente masculino (15/24) e branco (19/24), vindos da classe média estabelecida ou ascendente e pequena burguesia (filhos de professora universitária, engenheiro, militar de alta e média patente, servidora pública, médico, pequeno empresário, bancário, dentista) com menor número de professores vindo da classe “trabalhadora” (filhos de agricultor, eletricista, auxiliar de serviços gerais, vendedor).

Para os vindos de uma família de classe média, seguir carreira docente significou uma espécie de manutenção do *status* familiar e em alguns casos, sob o prisma puramente econômico, uma leve descida. Já para o grupo vindo da pequena burguesia a carreira, se não acrescenta significativo capital econômico, acresce ao menos uma boa dose de capital cultural (viajam, falam outras línguas, leem romance, gostam de arte, se exercitam). Para os filhos de pais “trabalhadores”, a carreira docente representou uma ascensão financeira e simbólica, apesar de algo frustrante, pois a família “esperava mais” dos seus parentes “inteligentes” e formados em Direito. No grupo há apenas dois casos de

⁷ <https://direito.ufg.br/p/26798-corpo-docente-fd> Acesso em 23/08/2023 Atualmente: <https://direito.ufg.br/p/26798-corpo-docente-fd> Acesso em 14/02/2025.

professores com pais que trabalharam em carreiras de destaque no campo jurídico profissional (juiz e promotor de justiça).

Considerarei esse caso de estudo como dotado de certa exemplaridade. Com isso quero dizer que acredito ser possível crer que o que acontece com esses professores de Direito nessa universidade federal de uma cidade do interior, no seu essencial, se assemelha em alguma medida ao que se passa na vida de outros professores e professoras de Direito que fazem da docência o seu “ganha pão” principal.⁸

As narrativas sobre as trajetórias de vida formuladas nas entrevistas frequentemente começavam com as lembranças do entrevistado(a) relacionadas ao que podemos chamar de vocação para o magistério (“A docência sempre esteve no meu horizonte”;⁹ “Se alguém me perguntasse, o que você quer fazer: ser professor e advogado, nessa ordem”; “Uma coisa que atravessava todas as pretensões profissionais era a docência”; “Desde sempre eu queria ser docente”; “O meu grande objetivo era ser professor”; “Eu nasci para ser DE”). Nesses momentos iniciais, foi frequente a evocação de um modelo funcional, ou seja, fixou-se na memória do entrevistado alguma figura professoral – muitas vezes alguém da própria família – que “que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno” (Goodson, 1995, p. 72).

Com o passar do tempo, na continuidade da entrevista, as memórias remotas e as explicações sobre as inclinações pessoais para o magistério foram dando lugar a uma narrativa mais descritiva sobre os passos concretos para a entrada e estabilização na carreira docente, também abarcando os pensamentos do professor sobre as características da carreira docente. Foi principalmente esse conteúdo que tendeu ao descritivo que utilizamos como objeto privilegiado de análise.

A experiência concreta da vida humana é idiossincrática, ou seja, cada trajetória de vida carrega consigo algo de único. No entanto, ouvindo atentamente as falas desses colegas de trabalho tão diferentes entre si – diferenças de gosto, preferência política, orientação teórica, hobbies, estéticas

⁸ Ao menos em parte, devo esse entendimento de que as trajetórias individuais daqueles que seguem a carreira de professor de Direito com dedicação exclusiva possuem semelhanças estruturais ao que pude experienciar como observador participante ao longo das duas últimas décadas no mundo do Direito (nos papéis de aluno e professor em diversas instituições). Durante esse tempo não pude perceber diferenças significativas nas estratégias de integração na carreira entre os inúmeros colegas e conhecidos que trabalham na capital ou no interior (o que não significa igualdade de poder simbólico, claro). Aqui, novamente, apoio-me em reflexão de pesquisadores experientes (Becker *et al.*, 1992, p. 63), que em um estudo de caso sobre estudantes de medicina de uma universidade americana afirmaram que “Nós escrevemos na convicção de que a maneira que esses jovens desenvolvem as suas perspectivas sobre o seu presente e futuro é, no seu essencial, como aquela que outros estudantes de medicina desenvolvem as suas” [tradução livre].

⁹ Neste texto recorri a uma estratégia estilística para a apresentação das falas dos entrevistados que consiste na seleção de pequenos trechos significativos – “micro” citações que exemplificam o fenômeno descrito – apresentados entre parênteses e usando aspas no próprio corpo do texto, sem recuo ou diminuição de tamanho da fonte e sem identificação do entrevistado.

etc. – entendi ser possível extrair das suas narrativas acerca das suas trajetórias profissionais alguns elementos estruturantes.

Nas falas analisadas esses elementos estruturantes se materializam como certo padrão de repetição (um semelhante “caminho” de vida profissional ou “sentimento” sobre ela) que curiosamente parece aproximar trajetórias profissionais de pessoas com diferentes *backgrounds* e até mesmo diferentes ideias sobre a profissão. Esses padrões permitem a enunciação de uma norma (uma trajetória “normal” para o professor de Direito DE) a partir da qual também se pode ver e dar sentido aos casos de desvio.

Trato a seguir de descrever em forma narrativa o que foi possível inferir sobre essa trajetória “normal” para que alguém se torne um professor ou professora profissional de Direito no Brasil, ou seja, busco com essa narrativa responder à pergunta: como se faz um(a) professor(a) de Direito?

3 TRAJETÓRIAS DO(A) PROFESSOR(A): DA GRADUAÇÃO À DEDICAÇÃO EXCLUSIVA

Praticamente não existem traços de uma “mentalidade” de professor profissional de Direito no momento de ingresso na formação jurídica nos cursos de graduação em Direito no Brasil (“Quando eu entrei no curso a imagem que eu tinha... Eu quero ser promotor público, procurador de justiça, procurador da república, achava isso o máximo...”).

A identidade do professor e professora “profissional” é construída e inculcada ao longo dos anos, primeiro de maneira difusa durante os anos de formação na graduação e depois de maneira mais evidente no tempo da pós-graduação e engajamento profissional concreto. É essa construção longa que faz parecer quase aleatório e incontrolável (“A vida foi me levando pra isso”; “... a vida me levou a ficar como professor”) esse processo de construção identitária socialmente estruturado.

Apesar de existirem inclinações pessoais para o magistério em alguns alunos e apesar de o olhar retrospectivo de alguns entrevistados sugerir em superfície uma identidade desde sempre clara (“Eu nasci para ser DE”),¹⁰ a verdade é que as expectativas em torno do(a) graduando(a) em início de curso são de que ele tenha sucesso e se engaje em uma das profissões tradicionais do Direito que contam com grande prestígio social e significativo retorno financeiro (“Ser professora do curso de

¹⁰ No grupo de entrevistados percebemos em apenas dois casos uma coerência entre o que se disse ter “em mente” logo no momento de entrada do curso e as suas escolhas de engajamento inicial (monitoria, pesquisa, leituras etc.), ou seja, nesses dois casos ficou claro que desde sempre esses dois entrevistados já se “identificavam” como futuros professores de Direito desde o momento de entrada.

Direito não era minha primeira opção”; “A expectativa deles era de juiz, promotor, pra lá...” “vai ser pobre [ser professora]”; “Entre no curso de Direito com a pretensão de ser um delegado, um policial federal”; “Era como se eu tivesse a obrigação de ser juíza ou advogada”). Essa expectativa social é ainda maior no caso daqueles(as) estudantes jovens que “vivem para estudar” e que ingressam nos concorridos cursos de Direito das Universidade públicas no Brasil.

Nos casos nos quais existe certa inclinação pessoal para o magistério, frequentemente, o “princípio da realidade” se impõe e a vocação, se não hiberna propriamente, transforma a ideia de magistério em aspiração secundária (“Eu achava que... de noite eu ia dar uma aula, compartilhar minhas atividades...”; “Sempre pensei em fazer isso [ser professora] com a convivência também com uma carreira jurídica técnica, forense, digamos assim...”; “A pretensão era que [o ensino] fosse ‘bico’”; “Já era uma ideia ser professor, não necessariamente em dedicação exclusiva”).

O padrão “ortodoxo” ou “normal” de trajetória do(a) professor(a) de Direito profissional começa a se delinear ainda nos primeiros semestres da graduação, no entanto. O(A) professor(a) em potencial encontra os primeiros ambientes de socialização com colegas em subgrupos dentro da universidade e se inicia um processo de formação de “culturas latentes” (Becker & Geer; 1960, p. 310) que mais adiante na sua trajetória de vida serão responsáveis pela formação das autoimagens que esses profissionais possuem sobre si mesmo, sobre o ensino jurídico e o seu trabalho como professor(a).

Só podemos visualizar essa formação inicial de culturas latentes no ambiente universitário recorrendo a uma esquematização interpretativa redutora já que são relativamente comuns as movimentações do(a) jovem universitário(a) entre grupos diferentes ao longo do período de graduação.

Recorrendo a esse esquema interpretativo simplificativo podemos dizer que uma parte desses alunos, que no futuro se tornarão professores, engaja-se em atividades e em grupos de socialização diferentes daqueles que se costuma associar ao “mundo” do Direito. Eles se identificam com colegas e professores universitários – do Direito ou não – que têm interesses diversos, multidisciplinares, na extensão, na pesquisa não dogmática, no movimento estudantil, na advocacia e assessoria jurídica popular. Outra parte dos futuros professores se engaja na pesquisa dogmática, na monitoria e nos estágios mais “jurídicos”, nos tribunais, ministério público, defensorias etc. Ambos os subgrupos de futuros professores vivem a vida universitária *to its fullest* e começam a formar uma identidade acadêmica.

Esses futuros professores se diferenciam no ambiente de formação tanto dos colegas “advogados” – que se engajam nos estágios de escritório desde cedo e já andam “arrumados” nos corredores da universidade – quanto dos colegas “concurseiros” (Maia, 2024a) que se engajam fortemente em um tipo de estudo pragmático voltado para a aprovação nas seleções da burocracia estatal e completamente diferente daquele tipo de estudo, dedicação e rotina vista “do lado acadêmico” da vida universitária (“A partir da segunda metade da graduação... já fui me desidentificando com o caminho de estudo para concurso para as carreiras mais tradicionais”).

Em alguns casos a identificação do então *wannabe* com a profissão docente amadurece ainda na graduação. Nesses casos, a futura professora termina o curso “certa” do que quer ser e qual o rumo profissional deve seguir (“Quando eu terminei a graduação eu tinha muita certeza que queria ser professora”; “A docência pra mim nunca foi um acidente de percurso, a docência sempre foi a minha meta”; “Eu me encantei com a docência desde o 3º semestre da faculdade”; “Quando chegou no segundo ou terceiro período do curso eu pensei... eu acho que eu quero ser professor mesmo, aí pronto...”). Na maior parte das vezes, no entanto, a aceitação da identidade de alguém que é “somente” professor por parte do agente se dá depois de um período de negociação de identidade – com as pessoas próximas e consigo mesmo – e corresponde à superação de um momento existencial difícil marcado por certa hesitação.

O(A) futuro(a) professor(a) costuma ingressar rapidamente no mestrado, muitas vezes até antecipando a formatura da graduação. Apesar desse passo concreto dado em direção ao ensino – já que é no mestrado e no doutorado que se formam os professores de Direito e não nas licenciaturas – ainda pairam na mente desse jovem profissional, recém-formado, dúvidas sobre qual caminho profissional seguir. Nesse momento de incerteza os futuros professores que não se dedicam ao estudo acadêmico do mestrado em tempo integral se engajam sem muito entusiasmo em uma advocacia incipiente, em um “cursinho” para concurso ou em alguma assessoria jurídica ou trabalho similar de seleção simples ou indicação. São poucos os exemplos de professores que antes de se profissionalizarem no ensino se engajaram de maneira mais séria e estável em alguma outra carreira jurídica.¹¹

Essa hesitação sobre qual o caminho profissional se deve seguir pode ainda durar alguns anos – no grupo entrevistado há exemplos de incertezas sobre a vida profissional mesmo depois de

¹¹ No grupo, entrevistamos dois professores que deixaram a carreira de mais de uma década na advocacia e outro que deixou o serviço público na burocracia estatal média. Não há exemplos de abandono das carreiras com maior poder simbólico e financeiro no serviço público como as magistraturas, o ministério público ou as defensorias.

concluído o mestrado ou até depois de assumir o cargo de professor com dedicação exclusiva – mas em geral é durante o mestrado ou logo em seguida que o professor em potencial “aceita” o seu destino (“e aqui já não tinha mais papo de outra carreira, era realmente a carreira de professor com dedicação exclusiva”).

É nessa fase, depois do estágio na docência no período da pós-graduação, que se inicia o engajamento profissional propriamente dito. No grupo analisado existem casos daqueles que saltam do mestrado ou do início do doutorado direto para a universidade pública e o trabalho em dedicação exclusiva. A norma, no entanto, é que o professor de Direito comece a trabalhar em instituições privadas¹² e seja remunerado por hora de trabalho (ganha-se “por hora cuspidá”). A vida é dura. Os jovens professores dão aula “do que aparece” e não há tempo para a formação de *expertises*, ou seja, não se formam identidades relacionadas a áreas muito específicas do Direito (a figura do constitucionalista, do civilista, do sociólogo etc.) e, quando muito, surgem as preferências por grandes áreas do Direito (propedêuticas, Direito público, privado).

Nessa fase da vida, o professor é uma espécie de *privatdozent* brasileiro, ou seja, uma espécie de *freelancer* do ensino (Kohler, 1993). Esse trabalho árduo do professor iniciante com muitas turmas e de muitas disciplinas diferentes é visto quase que como um rito de passagem a partir do qual a identidade de professor começa a se estabelecer (“Certas coisas você aprende na porrada na universidade privada”; “Eu sabia que até chegar à dedicação exclusiva eu precisava pagar um pedágio e esse pedágio era me qualificar, era fazer um bom trabalho nas universidades particulares...”).

O fato é que nesse momento da vida o trabalho de sala de aula toma quase todo o seu tempo e não é infrequente as queixas sobre a vida estressante vivida em ritmo “frenético” e os problemas de saúde dela decorrentes. Mesmo assim, há de se encontrar algum tempo para a produção acadêmica que incrementará o seu currículo (item pontuado nas seleções da carreira). Trabalha-se nos finais de semana. Vive-se em trânsito. O professor jovem, mas cansado, pensa no passo seguinte na carreira: entrar numa universidade pública e se profissionalizar, ou seja, trabalhar em regime de dedicação exclusiva e ter uma vida mais estável para se fazer o que gosta (estudar, escrever, dar aula com profundidade). O serviço público passa a ser uma meta.

¹² Não encontramos no grupo pesquisado, por motivos óbvios (eram mestres no momento da contratação) exemplos de profissionais do ensino que começam a sua vida profissional como bolsistas de pós-doutorado. Entendemos que o bolsista de pós-doutorado, por ter concluído a sua formação de base e desenvolver pesquisa autônoma, já exerceria efetivamente um “trabalho” de professor/pesquisador (diferente do “estagiário docente”, por exemplo). Talvez, o início de carreira como bolsista de pós-doutorado encontre alguma relevância estatística nos centros de formação de professores (cursos de Doutorado) no Sul e Sudeste brasileiro.

Nos novos cursos de Direito fora das capitais os concursos públicos para professor de Direito em regime de dedicação exclusiva são feitos de maneira a selecionar verdadeiros “clínicos gerais” do Direito.¹³ Isso tem a ver com a própria dinâmica de trabalho em um ambiente que ainda está se estruturando. Depois de empossados no serviço público a lógica do trabalho errático – com menor número de turmas, é verdade, mas ainda com instabilidade de disciplinas ministradas – permanece nos primeiros anos de efetivo exercício no cargo de professor universitário o que continua a impedir a formação de uma identidade de professor especialista.

O início do trabalho em regime de dedicação exclusiva tem uma importante carga simbólica na vida de um professor de Direito mesmo que em alguns casos isso signifique alguma redução remuneratória do professor *freelancer* que trabalha longas jornadas, sendo que isso em geral acontece quando se passa no concurso com o título de mestre. É nesse momento que a identidade se estabelece e que se diz “eu sou professor(a)” com convicção e segurança.

Depois de alguns semestres de estabilização inicial, o professor pode voltar a pensar em pesquisa ou extensão como nos tempos da graduação ou do mestrado (no caso dos não doutores, claro) e não é infrequente que depois desse processo de aceitação e fixação da identidade docente o professor, agora “profissional”, inicie outra corrida de vida: a de buscar se estabelecer profissionalmente em um lugar geográfico próximo de onde foram formadas as suas estruturas basilares de vida (família, amigos, *network* profissional etc.).

No grupo analisado quase todos (22/24) os professores nasceram e cursaram a graduação em Direito em estados do Nordeste.¹⁴ Apesar disso, foi marcante o sentimento de não pertencimento ao lugar de trabalho (uma cidade do interior). Esse sentimento de não pertencimento pode ser claramente notado no fato de que boa parte dos professores e professoras entrevistados não chegou a estabelecer moradia definitiva na cidade. Muitos, inclusive, continuam depois de anos fazendo desgastantes viagens semanais para trabalhar.

Isso torna a carreira marcada por tentativas de movimentos horizontais (Becker, 1952) – mudanças de lugar de trabalho mantendo-se o mesmo nível de gradação na carreira – a partir de estratégias múltiplas de ação do agente como a realização de um novo concurso, uma redistribuição ou permuta. A existência desse movimento¹⁵ – ou em alguns casos do “desejo” de se movimentar –

¹³ Entre os entrevistados, as seleções realizadas foram para “Direito público”; “Direito privado” e “prática jurídica”.

¹⁴ No grupo entrevistado somente um professor mudou de região do país com o objetivo único de assumir o cargo de professor com dedicação exclusiva. Entendemos que esse é também um dado que nos permite inferir o pouco poder simbólico e financeiro da profissão de professor de Direito no Brasil se comparada às principais carreiras jurídicas práticas.

¹⁵ Duas professoras estavam de mudança, recém aprovadas em concurso. Um professor acabara de chegar no grupo, vindo por permuta. Uma professora estava avançando com seu processo administrativo de redistribuição. Dois professores fizeram

dividiu o grupo analisado de professores já identificados com a profissão de professor DE entre aqueles que se sentem estabilizados e os que ainda vivem certa instabilidade na vida profissional e pessoal.

4 CONCLUSÃO: UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL EMERGENTE

Mesmo considerando que as ideias sobre o que ou quem é “mais importante” ou “menos importante” em um “mundo” de trabalho são variáveis e têm relação direta com quem as enuncia – “a produção [da] centralidade não é fixa, movendo-se junto com os lugares de fala” (Bonelli *et al.*, 2019, p. 683) – consideramos um dado objetivo, ou seja, consideramos um fato, a existência de um maior poder e *status* das profissões jurídicas práticas no campo jurídico brasileiro.

Nesse particular, somos diferentes de outros países onde os professores de Direito não são práticos e têm identidade autônoma – em separado dos juristas práticos – além de gozar de significativo status e poder. Ainda que haja quase sempre conflitos e disputa de poder entre os “teóricos” e os “práticos” – ver, por exemplo, Posner (1993, p. 1921) –, pode-se dizer que há vida profissional autônoma e valorizada dos juristas de academia em países como os Estados Unidos, onde o modelo de professor teórico sem experiência prática passou a dominar as grandes escolas de Direito a partir da sua adoção em Havard ainda no final do século XIX (Fossum, 1980; Borthwick, 1991). Também acontece na França, onde os professores têm consolidada a sua “posição privilegiada” (García-Villegas, 2006); na Alemanha, onde o jurista prático é “raramente escolhido” (Kholer, 1993, p. 418) como um profissional da academia; em Portugal, onde “o professor catedrático (...) é quem leciona a cadeira teórica e os assistentes lecionam a cadeira de disciplina prática” (Hagino, 2012, p. 187); e, mais recentemente, no Chile, ainda que o seu modelo de professor de Direito profissional seja entendido como “produtivista” (Wilenmann, Gil, & Tschorne, 2023).

Apesar de se constatar essa “desvantagem” simbólica da carreira profissional de professor de Direito no Brasil, afirmamos existir no grupo profissional analisado uma identidade profissional emergente e autônoma. Trata-se da construção de uma identidade marcada por certa “timidez” que foi materializada exemplarmente na “necessidade” de justificação social por parte dos entrevistados sobre a sua escolha de carreira profissional.

concurso recente para outra instituição. Vários “desejavam” voltar para os “seus” ainda que o plano de mudança não tenha ainda resultado em ações concretas.

Essa pressão é sentida pelo professor de Direito profissional desde a graduação, ou seja, desde o seu tempo de estudante quando a família e amigos acreditavam no seu “potencial”. No entanto ela continua a existir até muito depois. Na universidade, por exemplo, onde o professor vive o seu cotidiano laboral, a pressão para a prática é sentida principalmente a partir do seu contato com os alunos que, em muitos casos, esperam, desejam e cobram um conhecimento e uma postura típica de um jurista prático em sala de aula (Ferreira, 2022; Soares, 2010; Bonelli *et al.*, 2019; Osorio, 2016; Alcântara, 2020).

Nas entrevistas que fizemos, por vezes, percebemos também a existência dessa pressão social dentro da própria vida administrativa da Universidade. Os professores de Direito frequentemente fazem parte da administração universitária, são convocados para compor comissão de análise em processo administrativo disciplinar, assessoram juridicamente a administração universitária superior, são convocados para trabalhos externos etc. No exercício de todas essas tarefas se espera do professor de Direito que ele tenha um conhecimento e um comportamento “de jurista”, ou seja, todos esperam estar diante de um profissional treinado na prática de “dizer o Direito”.

Há quem veja a carreira docente como um fracasso – “a dedicação exclusiva à docência em Direito é vista como abnegação, idealismo e até mesmo fracasso” (Musse & Freitas Filho, 2015, p. 183). Porém, não foi essa ideia negativa que encontramos disseminada no grupo analisado (“eu sou professor sem dúvida, alegre, satisfeito, professor de Direito”; “Depois que eu entrei na Universidade eu vi que era aquilo ali que fazia o coração bater”).

Alguns fatores parecem favorecer essa autoimagem positiva que esses trabalhadores têm sobre a sua carreira como, por exemplo, o alto nível de identificação com a profissão (vista como uma realização pessoal), a remuneração “justa” quando tomada em contexto (com algumas opiniões em contrário) e, especialmente, o estilo de vida do professor. Esses fatores produzem uma espécie de processo de ressignificação da carreira dentro do grupo profissional.

Nesse processo de ressignificação as eventuais desvantagens de “ser um(a) professor(a)” são sublimadas pela valorização de determinado estilo de vida. Uma vida ao mesmo tempo dinâmica e estável, que envolve mais tempo para a família, um trabalho com flexibilidade de horário, viagens de formação, intelectualmente ativo, uma vestimenta mais relaxada, um grupo de hierarquias menos definidas, ou seja, um estilo de vida que permite a um jurista de formação encontrar maior facilidade em “ser o que se é”.¹⁶

¹⁶ Desenvolvi esse argumento em profundidade – transcrevendo as falas dos meus entrevistados que justificaram essa interpretação – em Maia (2024b).

REFERÊNCIAS

Alcântara, M. I. (2020). *Formação docente: representações sociais dos professores do curso de Direito em IES do Alto Paranaíba*. Uberaba: Universidade de Uberaba.

Araújo, N. (2001). The status of Brazilian legal education. *Journal of Legal Education*. 51(3), 325-331.

Azank Abdu, E. (2011). *Ser e fazer-se docente: desvendando a identidade do professor de direito* [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba].

Becker, H. (1952). The career of the Chicago public schoolteacher. *American Journal of Sociology*, 57(5), 470-477.

Becker, H., & Faulkner, R. R. (2008). Studying something you are part of: the view from the bandstand. *Ethnologie Francaise*, 38(1), 15-21. <https://doi.org/10.3917/ethn.081.0015>

Becker, H., & Geer, B. (1960). Latent culture: a note on the theory of latent social roles. *Administrative Science Quarterly*, 5(2), 304-313.

Becker, H. et al. (1992). *Boys in white: student culture in medical school*. Chicago: University Press.

Bertaux, D., & Kohli, M. (1984). The life story approach: a continental view. *Annual Review of Sociology*, 10, 215-237. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev.so.10.080184.001243>

Bonelli, M. G. (2017). Docência do Direito: fragmentação institucional, gênero e interseccionalidade. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 94-120. <https://doi.org/10.1590/198053143659>

Bonelli, M. G. et al. (2019). Intersecções e identidades na docência do direito no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*, 34(3), 661-688. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934030002>

Borthwick, J. R. (1991). Gatekeepers of the profession: an empirical profile of the nation's Law professors. *University of Michigan Journal of Law Reform*, 25(1), 191-238.

Brito, Y. S. (2019). *“Professora, que bom que você tá aqui”: trajetórias e identidades de docentes de Direito da UFBA, UnB e USP no contexto pós-cotas*. Brasília: Universidade de Brasília.

Carlotto, M.C. (2021). *O campo brasileiro de ensino superior em perspectiva estrutural: tendências históricas e contemporâneas*. Pensata, 10 (1).

Dias, J. P. *et al.* (2023). Conducting socio-legal research in Portugal: from the experience of the Permanent Observatory for Justice to the study of working conditions in courts. *Oñati Socio-Legal Series*, 13(S1), S10-S29. <https://doi.org/10.35295/osls.iisl.1735>

Direito Regional Jataí. (n.d.). Docentes. <https://direito.jatai.ufg.br/p/2927-docentes>

Diretoria da Associação Brasileira de Ensino do Direito (2013). *16 pontos centrais para um debate sobre o futuro do ensino jurídico: carta aberta a propósito da revisão do marco regulatório em direito*. <https://www.conjur.com.br/dl/ca/carta-aberta-abedi.pdf>

Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, D. L. (2022). *A experiência docente de professores graduados em Direito no ensino superior jurídico: uma investigação fenomenológica*. Diamantina.

Fossum, D. (1980). law professors: a profile of the teaching branch of the legal. *American Bar Foundation Research Journal*, 5(3), 501-554. <https://doi:10.1111/j.1747-4469.1980.tb00858.x>

Freidson, E. (2009). *Profissão médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

García-Villegas, M. (2006). Comparative sociology of Law: legal fields, legal scholarships, and social sciences in Europe and the United States. *Law & Social Inquiry*, 31(2), 343-382.

Ghirardi, J. G. *et al.* (2013). Observatório do ensino de Direito. São Paulo: FGV Direito SP.

Goodson, I. F. (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (pp. 40-66). Porto: Porto Editora.

Hagino, C. H. (2012). O ensino jurídico em Portugal: um estudo de caso sobre a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. *Confluências*, 12(2), 178-192.

Kohler, J. (1993). Selecting minds: the recruitment of Law professors in Germany. *The American Journal of Comparative Law*, 41(3), 413-426.

Maia, M. S. (2024a). Uma pessoa “trabalhadora” e “família”: a identidade concurseira nas representações de Instagram. *Revista Direito GV*, 20, e2402. <https://doi.org/10.1590/2317-6172202402>

Maia, M. S. (2024b). Ser professor(a) acadêmico(a) de direito no Brasil: construindo uma identidade profissional em um grupo “desviante”. *Sortuz: Oñati Journal of Emergent Socio-Legal Studies*, 14(2), 459-477. <https://opo.iisj.net/index.php/sortuz/article/view/1990>

Melo, K. R. (2015). *Trabalho docente: sua representação para o professor de graduação em Direito*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

Musse, L. B., & Freitas Filho, R. (2015). Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional? *Revista Jurídica da Presidência Brasília*, 17(111), 173-203. <https://doi.org/10.20499/2236-3645.RJP2015v17e111-1112>

Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (pp. 05-39. Porto: Porto Editora.

Osorio, P. V. (2016). *Formação da identidade docente dos cursos de bacharelado em Direito: a crise da tradição no contexto da modernidade* [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí].

Posner, R. A. (1993). The deprofessionalization of legal teaching and scholarship. *Michigan Law Review*, 91(8), 1921.

Silva, J. A. (2016). *O profissional docente do ensino do Direito: o processo de construção da identidade e saberes docentes nas trajetórias de vida*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Soares, F. H. (2010). *Docência jurídica: construção da identidade docente*. Marília: Centro Universitário Eurípides de Marília.

Suzuki, E. (2015, 9 de novembro). Avaliação reconhece excelência da UnB. *UnB Notícias*. <https://noticias.unb.br/67-ensino/164-avaliacao-reconhece-excelencia-da-unb>

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.

Werneck, A. (2008). Segredos e truques do pesquisador outsider - Entrevista com Howard S. Becker. *Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 1(1), 157-171.

Wilenmann, J. "It now exists": the birth of the Chilean professional legal academia in the wake of neoliberalism. *Law & Social Inquiry*, 48(3), 971-998. <http://dx.doi.org/10.1017/lsi.2022.56>

Mario Sergio Falcão Maia: Doutor em Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (2014). Professor na graduação e mestrado em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFERSA (2025-2027). Atualmente, dedica-se a realização, orientação e interpretação de pesquisas sobre as práticas de administração de conflitos e sobre os grupos profissionais em interação no mundo do Direito brasileiro. Pesquisador fundador do grupo "Observatório de de práticas sociojurídicas: uma análise do campo profissional" na UFERSA. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Sociologia do Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Data de submissão: 21/12/2023.

Data de aprovação: 17/12/2024.