

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEd

**DOCÊNCIA SUPERIOR: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR  
BACHAREL EM DIREITO**

Teresina  
2009

ADRIANA BORGES FERRO MOURA

**DOCÊNCIA SUPERIOR: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO  
PROFESSOR BACHAREL EM DIREITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Glória Soares  
Barbosa Lima

Teresina  
2009

ADRIANA BORGES FERRO MOURA

DOCÊNCIA SUPERIOR: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR  
BACHAREL EM DIREITO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_ de setembro de 2009.

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
- Orientadora (UFPI/CCE) –

---

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo  
- Examinador (UNB) –

---

Prof. Dr. Luis Carlos Sales  
- Examinador (UFPI/CCE) -

Dedico este trabalho aos meus filhos Rafael, Gabriel e Miguel, razões primeiras e últimas de todos os meus esforços, que na beleza da infância de cada um tiveram a sabia paciência de entender as ausências maternas;

Ao Mário pela presença paciente ao meu lado, contribuindo na construção dos meus sonhos;

A Ferro e Amparo, pais amorosos e porto seguro, onde sei poder contar com o colo e o apoio quando preciso for.

Para todos eles canto como o compositor Zé Geraldo:

“Feche os seus lindos olhos e escute bem o que eu vou lhe dizer: O que sou, o que tenho, e o que faço na vida, eu dedico a você.

Meu sorriso, meu pranto, meus versos, meu canto, minha grande paixão

Meus abraços, meus beijos, e o meu coração, eu dedico a você.”

## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação não foi um trabalho solitário, apesar de algumas vezes assim me sentir, mas olhando para trás, já com a sensação de dever cumprido, percebo que muitos contribuíram para que este esforço de pesquisa chegasse ao seu final. Não é possível nominar a todos os que de uma maneira ou de outra me conduziram até este momento, mas algumas pessoas não poderiam deixar de ser citadas. Assim, rendo agradecimentos:

A Deus, pelo dom da vida, por todos os talentos com que, em sua santíssima sabedoria, me cumulou, e pela oportunidade de mais esta conquista;

A meus pais, Ferro e Amparo, porque sempre acreditaram em mim e desde as primeiras letras nunca mediram esforços para me permitir uma boa educação e uma sólida formação, sendo exemplos de dedicação aos estudos e de honradez;

A Mário, companheiro de todos os momentos, com quem divido risos e lágrimas e que tornou a minha vida mais colorida, permitindo-me realizar o sonho da construção de uma linda família;

A Gabriel, Rafael e Miguel, meus pequenos grandes anjos, que trouxeram para o meu viver a alegria da maternidade e que permitem experimentar um amor incondicional nunca antes vivido;

A Leonardo, Elaine, Henrique e Flávia, irmãos e cunhada, que são fonte de muito orgulho, e com quem conto em todas as horas;

A Nena e Joaquim, sogros queridos, que muito possibilitaram a tranquilidade necessária para este momento;

À professora Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, que com a paciência de uma mãe, tomou a minha mão e conduziu-me durante todo este árduo processo, muitas vezes enxugando minhas lágrimas, outras contendo minhas exaltações;

À professora Dra. Antonia Edna Brito, pelo carinho e paciência com que contribuiu em todas as etapas da elaboração deste trabalho;

Ao professor Dr. Luis Carlos Sales, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, pelos ensinamentos permitindo-me melhorar como pessoa e como professora;

A professora Dra. Stella Bortoni-Ricardo, pela disponibilidade com que acolheu o convite para participar da banca de defesa oral desta dissertação;

Ao Instituto Camillo Filho, instituição que possibilitou tornar meu sonho realidade;

Aos professores de Direito do Instituto Camillo Filho que se dispuseram a falar sobre suas vidas, sobre suas descobertas do ser professor, proporcionando a construção deste trabalho, a todos eles meu muito obrigado!

Aos meus queridos colegas da 15ª turma do Mestrado em Educação da UFPI, que compartilharam comigo os momentos decisivos da construção desta dissertação. Em especial à Renata Cristina responsável pela realização do Abstract desta dissertação e de um último olhar sobre a metodologia. Bons foram os momentos de partilha, e com eles também aprendi a ser uma professora melhor.

A todos os meus amigos e parentes que compartilham comigo a alegria de viver, que fazem parte da minha vida, me animando, estando ao meu lado nos bons e maus momentos, a todos vocês que são muito importantes, muito obrigada!

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire)

## RESUMO

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Docência superior:** o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito. 2009. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina.

O ensino superior tem a finalidade de formar profissionais para as mais variadas áreas do conhecimento e de atuação na sociedade. Para tanto, os alunos deste nível de ensino precisam, ao longo do curso, obter formação técnica na área do conhecimento pela qual optaram. Neste sentido, é necessário que um profissional da área jurídica tome para si a atividade docente, pois apenas ele possui os conhecimentos necessários para a formação profissional do bacharel em direito. A necessidade de juristas na condução de uma sala de aula encontra certo obstáculo no seu percurso, uma vez que estes profissionais não possuem, em sua formação inicial, disciplinas que os habilitem para a docência. Nesse sentido, o presente trabalho, na versão de Dissertação de Mestrado, que está abrigado no seio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa “Ensino, formação do professor e práticas pedagógicas”, tem por objetivo investigar a trajetória profissional do professor bacharel em Direito na perspectiva de compreender seu processo de desenvolvimento profissional docente. É, portanto, necessário estudar como este docente desenvolve a sua profissionalidade. Para tanto optou-se pela pesquisa qualitativa, com enfoque na história de vida, como apoio teórico-metodológico, buscando estabelecer uma investigação naturalística entendida como o olhar da prática pedagógica do outro, do ponto de vista do próprio parceiro da pesquisa. Trata-se de uma investigação-formativa em história de vida, compreendendo e empreendendo discussões que se voltam tanto para a sua configuração enquanto prática multidisciplinar e polissêmica e como percurso epistemológico de fundamentação desta modalidade de pesquisa, baseada nos escritos de Souza (2006a, 2006b), Abrahão (2004), Santamarina e Marinas (1995), Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1988), Pineau (1988), Bueno et al. (2006). Como aportes teóricos trabalhou-se com os estudos de Pimenta e Anastasiou (2005), Tardif (2002); Schön (2000), (1995), Nóvoa (1992), Nóvoa e Finger (1988), Masetto (1998), (2003) entre outros. O campo de pesquisa é o Instituto Camillo Filho, que abriga entre seus cursos, o curso de Direito, e como sujeitos da pesquisa tem-se os professores com mais de cinco anos de atividade docente na área jurídica, uma vez que é necessário que o professor tenha uma vivência de sala de aula para que este possa avaliar quais os investimentos que realizou para suprir a ausência de formação inicial para o magistério superior. Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas as entrevistas autobiográficas e questionários, uma vez que é o próprio participante da pesquisa que fornece informações de sua vida formativa e de seu desenvolvimento profissional. A análise de dados orientou-se a partir de uma base categorial, tendo como norte a análise de conteúdo segundo os estudos de Gomes (1994) e Bardin (2004). Ao longo de todo trabalho evidenciou-se que os caminhos percorridos para chegar ao magistério foram diversos tantos quantos foram os professores interlocutores, revelando um processo individual e intimista, mas a percepção da realização da docência enquanto profissão ocorre para todos em um determinado momento, levando estes professores a buscarem a superação da ausência dos conhecimentos em sua formação inicial que os habilitariam para o ser professor.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Desenvolvimento profissional. Profissionalidade docente. História de vida.

## ABSTRACT

MOURA, Adriana Borges Ferro. **College education: Law teacher's teaching professional development process.** 2009. Dissertation (Post-Graduate Program in Education). Federal University of Piauí State, Teresina.

College education aims to prepare professionals in several areas of knowledge in order to act in society. Therefore the students of this level need to, during the course, get the technical training in the chosen area of knowledge. This way, it is necessary that a professional in the juridical area assumes the teaching activity, because only this professional has the necessary knowledge to train law undergraduates. But the necessity of these professionals to conduct a classroom faces a certain obstacle in its trajectory, since these professionals do not have, in their first training, specific subjects for teaching. Therefore, this work, in the master dissertation version, which lays in the "Programa de Pós-Graduação em Educação" of the "Universidade Federal do Piauí", in the research field of Teaching, teacher training and pedagogical practices, aims to investigate the professional trajectory of the Law professor in order to comprehend his teaching professional development process. Thus it is necessary to study the way this professional develops his professionalism. And in order to do that, the qualitative research focused in the life history was chosen as the theoretical and methodological support, intending to establish a naturalistical investigation assuming that it is a view in the other's pedagogical practice, in the research partner's point of view. It is a formative- investigation in life history, comprehending and taking discussions that not only are dedicated to its configuration as a multisubject and polisemic practice, but also as an epistemological path of bases in this kind of research, based in the writings of Souza (2006a, 2006b), Abrahão (2004), Santamarina e Marinas (1995), Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1988), Pineau (1988), Bueno et al. (2006). As theoretical aports the studies of Pimenta e Anastasiou (2005), Tardif (2002); Schön (2000), (1995), Nóvoa (1995), Nóvoa e Finger (1988), Masetto (1998), (2003) among others were used. The research field is Instituto Camillo Filho, that among its courses, include the Law Course, and the subjects of this research were its professors who have more than five years of teaching activity in the juridical area, since it is necessary that the professor has a living experience in the classroom in order to evaluate the undertaken investments to fill the absence of the first training at college. The autobiographical interviews and the questionnaires were used as research tools, as it is the research participant himself who gives the information about his formative life and professional development. The data analysis was oriented by a categorical basis taking the content analysis as a reference according to the studies of Gomes (1994) and Bardin (2004). Throughout the work, it was demonstrated that the undertaken paths to achieve teaching are as many as the research participants, revealing an individual and intimate process, but the perception of the teaching achievement as a profession occurs for some in determined moments, taking these professionals to seek to overcome their first training to be a professor.

**Key-words:** Teachers training. Professional development. Teaching professionalism. Life history.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Minha primeira turma do Diocesano .....	19
<b>FIGURA 2</b> – Eu e o professor Marcelino .....	21
<b>FIGURA 3</b> – Turma de que fui paraninfa .....	25
<b>FIGURA 4</b> – Realizando atividade de extensão .....	27
<b>FIGURA 5</b> – Escola de Salerno .....	30
<b>FIGURA 6</b> – Universidade de Coimbra .....	34
<b>FIGURA 7</b> – Faculdade de Direito do Largo de São Francisco .....	37
<b>FIGURA 8</b> – Antiga Faculdade de Direito .....	39
<b>FIGURA 9</b> – Instituto Camillo Filho .....	81
<b>FIGURA 10</b> – Instituto Camillo Filho .....	81
<b>FIGURA 11</b> – Instituto Camillo Filho .....	82
<b>FIGURA 12</b> – Instituto Camillo Filho .....	82
<b>FIGURA 13</b> – Instituto Camillo Filho .....	82
<b>FIGURA 14</b> – Professor José Camillo da Silveira Filho .....	83
<b>FIGURA 15</b> – Conjunto Categorical .....	99

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>Conhecimento de mim</b> .....	18
<b>CAPÍTULO I: A FORMAÇÃO SUPERIOR EM DIREITO: UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO</b> .....	28
<b>1.1 O curso de direito a partir de um olhar historiográfico</b> .....	36
<b>1.2 Ser professor de direito: discutindo a prática pedagógica do professor de direito</b> ....	42
<b>CAPÍTULO II: DOCÊNCIA SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</b> .....	47
<b>2.1 Sobre Docência Superior: reflexões teóricas</b> .....	50
<b>2. 2 Sobre desenvolvimento Profissional: construindo um professor</b> .....	62
<b>CAPÍTULO III: DELINEAMENTO METODOLÓGICO – DESCRREVENDO O PERCURSO DA PESQUISA</b> .....	72
<b>3.1 História de vida</b> .....	75
<b>3.2 Cenário da Pesquisa</b> .....	80
<b>3.3 Sujeitos do Estudo</b> .....	84
<b>3.4 Produção de Dados</b> .....	89
3.4.1 Entrevistas .....	89
3.4.2 Questionário .....	91
<b>3.5 Análise de Dados</b> .....	92
<b>CAPÍTULO IV: DOCÊNCIA SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ENTRELAÇANDO NARRATIVAS, IMAGENS E EXPERIÊNCIAS</b> .....	95
<b>4. 1. Dialogando com os dados: compreendendo as narrativas</b> .....	98
<b>4.2. Categoria 1- A Descoberta do Ensino Jurídico</b> .....	101
Subcategoria 1.1: O Encontro com a docência .....	102
Subcategoria 1.2: Desafios de ser professor do ensino jurídico .....	110
Subcategoria 1.3: O sentido da experiência no exercício profissional .....	116

<b>4.3. Categoria 2: Desenvolvimento Profissional do Professor Bacharel em Direito .....</b>	<b>122</b>
Subcategoria 2.1: A formação inicial e a construção de imagens sobre a docência .....	123
Subcategoria 2.2: A formação continuada- contribuições para a formação docente .....	127
Subcategoria 2.3: Investimentos pessoais na formação docente .....	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>155</b>



## INTRODUÇÃO



## INTRODUÇÃO

O direito possui encantos inexplorados. Ninguém achará maçante uma aula, se o professor conseguir mostrar ao seu aluno que é o direito que redime as pessoas de suas angústias. (...) Para isso, é preciso coragem e ousadia. Nada se faz sem grande investimento em esforço. (José Renato Nalini, 2007)

A pesquisa intitulada: *Docência Superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito*, está abrigada no seio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED), na linha de pesquisa “Ensino, formação do professor e práticas pedagógicas” e tem como objeto de estudo o desenvolvimento profissional docente do professor bacharel em Direito a partir de reflexões sobre a trajetória formativa e sua prática profissional docente.

Uma trajetória formativa, na concepção que adotamos, reúne estudos, experiências e vivências tanto de formação inicial como de formação continuada. A formação inicial na condição de percurso acadêmico, no decorrer do qual o aluno adquire as bases para construção e socialização dos saberes e fazeres da profissão. O percurso acadêmico representa, pois, o espaço de fomento de processos reflexivos sobre aspectos teóricos, bem como sobre a realidade social da futura atuação profissional. A formação continuada, nesta acepção, compreende o compromisso sempre renovado na busca de método, técnicas e teorias, na perspectiva de manter-se atualizado continuamente. Neste caso, tanto a instituição

quanto o próprio professor pode administrar essa formação que, na sua centralidade, deve propiciar ao docente novos conhecimentos, assim como novos formatos de agir em sala de aula.

A escolha pelo tema foi influenciada por nossa própria trajetória profissional, a partir da formação inicial no curso de Direito da Universidade Federal do Piauí e das experiências como professora de várias faculdades de Direito do Piauí. Desde o início da carreira como professora de Direito, percebemos a necessidade de investir na formação profissional para o magistério como meio de construir a profissionalidade docente, entendida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes, e valores que constituem a especialidade de ser professor.” (SACRISTÁN, 1999, p. 65). Neste caso, nos valem do conceito elaborado por este autor para aplicá-lo ao estudo do professor bacharel em Direito.

O ensino superior tem a finalidade de formar profissionais para as mais variadas áreas do conhecimento e de atuação na sociedade. Para tanto, os alunos deste nível de ensino precisam, ao longo do curso que escolheram, obter formação técnica nessa área do conhecimento. Neste sentido, temos como necessário que um profissional da área jurídica se dedique à atividade docente, pois apenas ele possui os conhecimentos necessários para a formação profissional do bacharel em direito. Assim, é mister que um especialista na área jurídica, com formação inicial em Direito, assuma a preparação dos futuros profissionais neste campo. Mas a necessidade de juristas na condução de uma sala de aula encontra certo obstáculo no seu percurso, uma vez que estes profissionais não possuem, em sua formação inicial, disciplinas que os habilitem para a docência, ou seja, o curso de formação inicial não os prepara, formalmente, para o exercício das atividades próprias ao ensino universitário, nem para enfrentar os desafios que serão inevitavelmente encontrados na condução da sala de aula.

O fato de os bacharéis em Direito serem detentores de vasto e diversificado aporte do conhecimento específico da área não é, contudo, suficiente para garantir o sucesso da atividade docente. Diante do aumento do número de faculdades e da difusão dos cursos jurídicos, nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, as exigências que os alunos apresentam aos seus professores só tendem a crescer, pois nesta fase da formação, o foco, em geral, é a preparação para o mercado de trabalho, de modo que se torna comum os discentes buscarem sempre com mais profundidade a apreensão dos mecanismos que os tornarão aptos a serem operadores da lei, nas diversas nuances que a profissão apresenta.

No Brasil, existem, na atualidade, 1094 cursos de Direito em funcionamento, sendo que mais da metade desses cursos foi autorizada nos últimos quinze anos, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP (2009). No Piauí, contabilizando os *campi* da Universidade Federal e da Universidade Estadual na Capital e nas cidades do interior do Estado e as instituições privadas, existem 25 cursos de Direito em funcionamento. E, na esteira deste crescimento, quantitativamente acelerado, dos cursos jurídicos cresce também a necessidade de profissionais do Direito que se dediquem ao ensino superior, na condição de profissionais da docência.

Para tanto, o bacharel em direito que pretende dedicar-se a docência precisa preparar-se para o desempenho de tal atividade. A Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Base da Educação), em seu artigo 66 estabelece como exigência para o exercício do magistério superior apenas a formação em nível de pós-graduação:

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 de título acadêmico.

Mas, apesar de a lei indicar prioritariamente a preparação em programas de Mestrado e Doutorado, a realidade encontrada é que a expressiva maioria dos professores que hoje atuam no ensino jurídico no Piauí é portadora apenas de curso de Especialização, e esta Especialização na área jurídica tem contemplado, normalmente, uma única disciplina preparatória para a docência universitária, que é Metodologia do Ensino Superior.

Um professor, que apenas saiba o conteúdo da disciplina que está ministrando, segundo Masetto (2003), não supre as exigências do seu alunado, visto que é importante que compreenda, também, os meandros, as diversas nuances, que integram a prática pedagógica. E, nesta perspectiva, o professor de ensino superior deve estar atento ao fato de que precisa investir em sua profissionalidade docente, pois, não tendo cursado uma licenciatura ou disciplinas pedagógicas, provavelmente, não está preparado para superar com sucesso, para si e para o alunado, os desafios da atividade docente.

Diante desta realidade, propomos um estudo que tem como objetivo geral investigar a trajetória profissional do professor bacharel em Direito na perspectiva de compreender seu

processo de desenvolvimento profissional docente. Para alcançá-lo buscaremos paulatinamente responder as questões que emergem da discussão:

- a) Qual o perfil do professor bacharel em Direito?
- b) Quais os investimentos realizados pelos professores bacharéis em Direito no desenvolvimento da profissionalidade?
- c) Como se caracteriza o processo de formação e de desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito na carreira docente?

A preocupação com o desenvolvimento da profissionalidade do professor de Direito nasce da constatação de que, progressivamente, e numericamente, tem crescido o quantitativo de bacharéis em Direito que têm assumido docência como profissão, sendo que, igualmente, esse incremento tem se efetivado concomitante ao crescimento do número de cursos de Direito que têm sido implantados em Teresina (PI), a exemplo de uma tendência nacional. A necessidade de suprir a crescente demanda por professores qualificados para assegurar condições adequadas de formação de novos profissionais do Direito nos leva à preocupação com o desenvolvimento profissional do magistério jurídico e, também, com o profissional que está sendo formado nestes cursos. A Constituição Brasileira em seu art.133 preceitua que “O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei”. A partir da exigência deste profissional para a garantia da harmonia social na defesa e resguardo dos direitos fundamentais e, conseqüentemente, da justiça, podemos parafrasear a Constituição Federal de 1988, afirmando que o professor de Direito é indispensável na construção deste profissional ético, tão essencial ao Estado brasileiro.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, todos voltados para a temática objeto do nosso estudo, mas cada um com suas próprias peculiaridades, similar a um vitral, que mesmo composto de partes distintas, todas são essenciais para vislumbrar a imagem em sua totalidade. No primeiro capítulo, temos a preocupação de apresentar um panorama histórico do ensino jurídico partindo do Brasil colônia até o Piauí, apresentando como este ensino era e atualmente é realizado. Também neste capítulo realizamos uma abordagem sobre a formação e a prática do professor de Direito desde a implantação dos primeiros cursos até os dias atuais.

A discussão do segundo capítulo versa sobre os temas: desenvolvimento profissional docente e docência superior, onde analisamos as peculiaridades da atividade do professor do

ensino superior, a necessidade de aquisição de competências próprias para a efetivação de sua atividade, além de compreender os caminhos a percorrer para tanto.

No terceiro capítulo, que tem como título: Delineamento Metodológico- Descrevendo o Percurso da Pesquisa, procuramos descrever a trajetória metodológica da pesquisa, apresentando o referencial teórico, demonstrando como foram realizados os passos da pesquisa, identificando os sujeitos participantes e situando o cenário da mesma.

Por fim, no quarto capítulo, realizamos a análise dos dados produzidos na pesquisa de campo, momento em que trabalhamos os dados obtidos através das entrevistas com professores do ensino jurídico, que se dispuseram a refletir um pouco sobre o desenvolvimento de sua atividade enquanto docente, fazendo uma análise do percurso da carreira e da aquisição da consciência da docência como profissão, sobre a forma com percebem a carreira docente, o sentido da experiência e os investimentos que realizam para o bom desempenho em sala de aula.

A preocupação com a questão do desenvolvimento profissional do docente do ensino jurídico vivenciadas por todos nós, professores de Direito, despertou a necessidade deste estudo, que pretende estudar os direcionamentos realizados por estes profissionais na conquista da profissionalidade docente, descobertas que certamente auxiliaram aos professores neófitos no momento de escolher os melhores instrumentos para a realização do magistério jurídico.

A pesquisa desenvolve-se através da teoria e do método da História de Vida, desta maneira entendemos como Nóvoa (apud SOUZA, 2006b), ao prefaciá-la obra de Elizeu Clementino de Souza, que acredita não ser possível trabalhar biografias dos outros sem um olhar para o nosso próprio percurso histórico, como pessoas e como educadores. E é o que temos constatado ao empreender o esforço investigativo desta pesquisa, olhar para a História de Vida do outro também significa revisitar a nossa própria história, que está presente ao longo desta dissertação, mas que com maior cuidado passamos a discorrer sobre ela agora. Por esta razão, tomamos a liberdade de narrar na primeira pessoa do singular, pois revisitamos a nossa história pessoal e profissional, e buscamos encontrar dentro dela os fatos que determinaram a nossa escolha pela docência como carreira, mesmo sem ter tido uma formação inicial apropriada para tanto.

## 1.1 Conhecimento de mim.

Minha família é uma família de professores, começando por meus pais, eu e meus irmãos. Todos temos, em menor ou maior grau, um envolvimento com a atividade docente. Sou a primeira filha de uma família de quatro irmãos. Além de mim, existem o Leonardo, a Elaine e o Antônio Henrique, e a vida de professor de meus pais, de certa forma, justifica a preocupação que sempre tiveram com a educação de seus filhos.

Meu pai, José Geraldo, mais conhecido por Ferro, tem por formação a profissão de engenheiro civil, mas sempre se dedicou, também, ao magistério superior, desde que, em 1975, durante a realização do seu curso de Mestrado em Engenharia, foi convidado a ministrar na Universidade Federal da Paraíba, em Campina Grande.

Minha mãe, Amparo, escolheu como vida profissional o magistério, inicialmente nas séries ginasiais, quando trabalhou no colégio São Francisco de Sales mais conhecido como Diocesano, e depois o ensino superior na Universidade Federal do Piauí- (UFPI). Por toda a minha vida acompanhei o desenrolar da sua carreira e a sua procura por aperfeiçoamento na profissão a que sempre se dedicou com muito afinco, conseguindo, ao mesmo tempo, ser professora e uma mãe sempre presente na vida de seus quatro rebentos.

A imagem de meus pais articulada aos exemplos de professores que tive permearam meu imaginário infantil e refletiam-se nas minhas brincadeiras, nas quais eu atuava como professora e minhas bonecas e minha irmã mais nova (na época irmã menor), Elaine, como minhas alunas.

Minha primeira escola foi a “Escola Cirandinha” em São Luis, Maranhão, em razão de meu pai estar trabalhando como docente da Escola de Engenharia do Maranhão, logo após ter findado o seu Mestrado. Comecei com quatro anos de idade, no Jardim I, para coincidir com o ingresso de meu irmão Leonardo no colégio, que começou no maternal. Logo depois, meu pai foi convidado a lecionar na UFPI, o que determinou nossa transferência para Teresina. Então, fui estudar no Instituto Maves, transferindo-me, depois, para ser alfabetizada na escola do SESC.

Na primeira série do primeiro grau, que hoje corresponde ao segundo ano do ensino fundamental, fui para o Colégio Diocesano, a Figura 01 mostra a minha primeira turma no

Diocesano, no ano de 1980, e ali permaneci até a terceira série do segundo grau, que hoje é o último ano do ensino médio. Essa escola é um capítulo à parte na minha vida. Ela já era cenário da minha história bem antes de eu nascer. Fui a primeira aluna da terceira geração da família no colégio. Meu avô materno estudou lá no curso que era oferecido a adultos no período noturno, curso que ainda hoje existe. Meu pai foi aluno de lá ainda na época que era um colégio apenas masculino, e se orgulha de dizer que é da primeira turma do Padre Florêncio, professor símbolo do colégio, de quem tive a honra de ser aluna e que infelizmente, em razão de sua merecida aposentadoria, meus filhos não terão mais esta experiência.



FIGURA 1: Minha primeira turma do Diocesano, sou a penúltima da primeira fila. Acervo Pessoal da Pesquisadora

O colégio Diocesano foi palco do primeiro encontro dos meus pais, de seu casamento e do meu batizado. Tudo isto justifica a grande ansiedade que residia em meu coração infantil, em ser uma aluna dessa escola. Um amor que cresceu com o tempo, e que hoje vejo no rosto e na expectativa de retorno às aulas nutrida por meus filhos, que são da quarta geração da família na escola. Na verdade, foi nessa instituição que a minha vocação docente começou a florescer. Eram muito comuns, como ainda hoje acontecem, os grupos de reforço, em que alunos de séries mais adiantadas eram chamados para ajudar os alunos de série menos adiantada que estavam em dificuldades em algum conteúdo. Foi justamente vivenciando essa experiência que surgiu o embrião da professora que depois me tornei. Nessa mesma época, fiz parte do Grêmio Estudantil Dom Avelar, e durante minha trajetória escolar sempre foi

preocupação da escola me apresentar a uma realidade diferente do mundo protegido onde vivia.

Assim, a escola promovia encontros de formação, onde se desenvolviam atividades lúdicas e teóricas com o objetivo de suscitar lideranças e de desenvolver a autonomia dos alunos. Nos encontros de formação, um grupo de alunos era convocado para o Sítio Santo Afonso, espaço rural de propriedade dos padres Jesuítas, que também mantém, ali, um colégio para crianças e adolescentes carentes. No sítio, durante um final de semana, que era organizado e dirigido pelo Serviço de Orientação Educacional- SOE, aconteciam atividades em grupos, palestra, discussão de assuntos relativos à adolescência e a promoção da partilha, através de atitudes simples como a divisão do lanche, onde todos colocavam em comum o alimento que tinham trazido de casa. Também, eram promovidas dinâmicas para fomentar lideranças, e isto muito me influenciou, uma vez que durante o período de estudo no colégio, por quatro vezes, fui representante de turma, que é um cargo desempenhado pelos alunos, e escolhido por seus pares, para levar as reivindicações da turma às reuniões de professores, além de outras atividades. Os últimos três anos do Diocesano foram cenário do meu encontro com Mário, hoje meu esposo, que também era estudante naquela instituição, portanto foi testemunha do estreitamento de nossa amizade e do início do nosso namoro.

No início da minha adolescência, tive outra experiência que, também foi determinante para reforçar a professora que hoje me tornei. Após terminar os estudos para fazer a minha primeira eucaristia, rito sacramental da igreja católica, passei a ajudar as catequistas na formação de crianças para receber este sacramento, e dentro de pouco mais de um ano já conduzia a minha própria turma de catequizandos, formada de crianças que estavam no estágio de iniciação, até oito anos de idade. Fui catequista por aproximadamente, quinze anos, pois comecei aos doze anos e fiquei nesta atividade até os vinte e sete anos, revezando na catequese infantil e na catequese de jovens na preparação para o sacramento da confirmação, ou crisma, que ocorre a partir dos quinze anos. A experiência da catequese me deixou muito à vontade na posição de professora, de orientadora para a aquisição de conhecimento.

A escolha da profissão não foi algo tão simples, só tinha de certo o fato de que gostaria de trabalhar com o outro, mas nem a escolha docente era algo definido ainda, apesar de gostar muito do ambiente de sala de aula. Tanto que fiz vestibular na Paraíba para Medicina, em Teresina, para Direito e Letras, e acabei por ter êxito em todos estes espaços, e meus problemas não se resolveram... Talvez, até por comodidade, optei por Direito, opção que hoje

acredito ter sido a mais acertada, pois na profissão que escolhi posso ajudar o outro, fazer uma advocacia de inclusão e ainda posso me dedicar à docência e à minha família.

Ingressei no curso de Direito na UFPI, e desde o início tive grande impacto diante da forma como os professores ministravam suas aulas, o seu distanciamento dos alunos, as suas provas sem relação com o conteúdo ministrado, os longos períodos de ausência a que alguns professores submetiam suas turmas. Tive professores muito bons, mas tive também professores que não se comprometiam com a atividade docente que realizavam.

No terceiro período do curso, no entanto, fui apresentada à disciplina Direito Penal, ministrada pelo prof. Marcelino Leal Barroso de Carvalho (Figura 2). Se, até ali, pairava alguma dúvida sobre o curso que havia escolhido, esta feneceu. Fiquei encantada com a disciplina e dela fui monitora por duas vezes. Durante o período como monitora, o professor Marcelino, muito estimulou a realização de aulas, e os alunos davam-me um bom retorno através de avaliações favoráveis. Penso que aí começou a nascer a professora que sou hoje. Com o professor Marcelino, apresentei nesta época um projeto para iniciação científica que foi aprovado pela UFPI e visava identificar a eficácia do sistema carcerário piauiense, o resultado desta pesquisa foi apresentado em diversos seminários tanto na UFPI, quanto na OAB.



FIGURA 2: Eu e professor Marcelino, por ocasião de minha colação de grau no curso de Direito. Acervo pessoal da pesquisadora.

O despertar para a atividade docente me estimulou a buscar mais preparo profissional. Resolvi fazer vestibular para Letras novamente, agora na Universidade Federal do Piauí, e obtive êxito, comecei a cursar algumas disciplinas, e a gostar muito do curso, mas apesar desta descoberta, chegou um momento em que tive que fazer uma opção, e esta recaiu pelo curso no qual estava mais adiantada, Direito, com a esperança de retomar os estudos em Letras, o que, infelizmente, não aconteceu, até agora.

Talvez em razão de toda essa experiência, antes mesmo de concluir a graduação em Direito, fui convidada para ministrar aula de redação em uma escola particular de Teresina. Foi uma experiência ímpar, que me oportunizou o contato com uma sala de aula, que era minha, que estava sob o meu comando, e mantive uma excelente relação com os professores veteranos com larga experiência de magistério. Na sala dos professores, em conversas, que hoje percebo serem meio eficazes de formação, muito aprendi a partir dos relatos das experiências de meus pares para formar um conjunto de aportes que hoje utilizo para superar as dificuldades que por vezes encontro no desenvolvimento de minha atividade docente.

Na época, o curso de Direito desenvolvia-se, curricularmente falando, pelo sistema de créditos, razão porque pude concentrar meus estudos, e com três anos e meio terminei o curso. Formei-me em agosto de 1996 e submetendo-me, logo em seguida, a um concurso para professor substituto na Universidade Estadual do Piauí - (UESPI), em setembro do mesmo ano. Na época, aquela instituição estava começando o curso jurídico. Fui, inicialmente, com certo receio, pois não tinha titulação, mas obtive nota máxima na prova didática, o que foi determinante para minha contratação imediata.

Comecei a ministrar aulas na disciplina Filosofia do Direito para o curso de Direito e Legislação Social para o curso de Administração. Sem dúvida, foi um desafio duplo, primeiro por ser a minha primeira experiência na docência superior, segundo porque não tinha conhecimentos técnicos profundos nestas duas áreas, tive que estudar muito, e me dedicar bastante para bem desincumbir-me dessa tarefa. No semestre seguinte, lecionei nova disciplina: Direito Penal II, a área que eu realmente gostava de estudar e que de fato gostaria de ministrar. Desse modo, foi na UESPI meu primeiro encontro com a docência superior. Foi nessa IES onde construí o alicerce para a professora que hoje sou, trabalhei na UESPI até o ano de 2002, quando então tive que assumir outros compromissos profissionais, também na docência superior, no Instituto Camillo Filho.

Em maio de 1997, casei-me com Mário, e no mesmo mês fiz uma seleção para professor substituto na Universidade Federal do Piauí - (UFPI), logrando aprovação. Em junho do mesmo ano, recebi convite para ministrar aulas no Centro de Ensino Unificado de Teresina - (CEUT). Comecei a lecionar disciplinas propedêuticas, mas queria mesmo era trabalhar as disciplinas de Direito Penal, como forma de prosseguir o trabalho iniciado na UESPI em 1997.

Reportando-me, ainda, ao ano de 1997, em setembro, fui surpreendida pela notícia de gravidez gemelar. E Rafael e Gabriel chegaram em março de 1998. O ser mãe, o educar, ajudou-me, e muito, no ser professora. Tanto é assim, que desde que os meus filhos nasceram sempre estiveram presentes em minha sala de aula. Meus ex-alunos quando hoje me encontram sempre perguntam pelos meus anjos. É nas coisas simples do dia a dia das crianças que muitas vezes encontro exemplos para descomplicar o Direito, tão permeado de termos de intrincada compreensão.

Na minha trajetória como professora do Ensino Superior, no ano de 2000 fui chamada para trabalhar no Núcleo de Prática Jurídica do Centro Unificado de Teresina- (CEUT), onde tive a oportunidade de unir a advocacia de inclusão, no exercício da atividade docente, realizando atendimento jurídico à comunidade.

Entrelaçando a atividade profissional, que não se desliga do componente pessoal, e neste caso do lado maternal, em 2002, para completar a tríade angelical, veio o pequeno Miguel e com ele chegou o convite do meu eterno professor Marcelino Leal e do professor Charles Camillo da Silveira para coordenar o Núcleo de Prática Jurídica Nicanor Barreto - (NPJNB), bem como para substituí-los na Disciplina Direito Penal no Instituto Camillo Filho- (ICF). Dois desafios. O primeiro deu-me a oportunidade de realizar e formar o Núcleo de Prática como eu desejava, uma vez que o estava formando desde o início. O segundo, foi bem maior, recebi a incumbência de substituir os mencionados professores, reconhecidamente, dois dos melhores professores de Direito Penal do Piauí. Assumi o desafio e mais uma vez, penso que a experiência valeu à pena, sobretudo como fonte de aprendizagem no âmbito da docência universitária.

Nesta época já havia concluído a minha Especialização em Direito Constitucional pela Escola Superior de Advocacia- (ESAPI), em convênio com a UFPI. Não me especializei em Direito criminal porque não havia ainda esta Especialização no Piauí e quando surgiu no CEUT fui convidada para ser professora da primeira turma.

Em 2007 busquei o Programa de Mestrado em Educação na tentativa de melhor compreender os meandros teóricos da docência e, assim, entender as minhas dificuldades docentes, na busca de ampliar e melhor qualificar a profissionalidade enquanto professora. Admitida como aluna do Mestrado, comecei a conhecer um novo mundo com discussões de grande interesse para mim e para a prática docente do ensino superior, entre outras significativas discussões. E, desse modo, com base em minhas lacunas formativas, busco investigar o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito, bem como sua trajetória formativa e de exercício docente. Implica dizer, nesse sentido, que o objetivo do estudo é o desenvolvimento profissional docente do mencionado professor.

No desenrolar da minha trajetória profissional, posso dizer que os exemplos de professores dedicados de meus pais, as experiências na infância e na adolescência, e a forma como conduzi a minha vida estudantil foram os fatores que mais influenciaram para que eu decidisse pela docência, como profissão. O fato de, com certa constância realizar trabalhos de advocacia, em forma de consultoria junto a programas de combates ao abuso sexual de crianças e adolescentes, por exemplo, não inviabiliza e nem tira o foco de minha atividade como professora, hoje, a minha principal atividade profissional, pois nela é que realizo os maiores investimentos de tempo e estudo, haja vista estar cursando o Mestrado em Educação.

Hoje, no momento profissional em que me encontro, pensando um pouco sobre as minhas primeiras aulas, percebo que elas mudaram qualitativamente. Eu também mudei. Uma mudança em forma de crescimento. Talvez até pela pouca idade, no início da carreira entrava em sala de aula com certa insegurança e tinha uma grande preocupação em quantidade de conteúdo a ser repassado, sem um cuidado igualmente grande no que tange ao entendimento do assunto pelos alunos. Atualmente, Minhas aulas são mais tranquilas, deixo espaço para a participação dos alunos, e construo com eles a forma de condução do conteúdo, muitas vezes no mesmo dia, entro em duas salas de aula para ministrar o mesmo conteúdo em ambas, mas a forma de abordagem se dá de maneira muito diferente, porque a minha aula, não está mais engessada no conteúdo, mas o foco maior é a aprendizagem do assunto.

Durante a formação inicial, na graduação de Direito, os aportes teóricos e metodológicos que recebi, que também construí, não foram suficientes para me proporcionarem, com segurança e desenvoltura, todas as demandas, os dilemas e outras peculiaridades particulares do ser professor e saber ensinar, de como, por exemplo, cada professor enfrenta cotidianamente, cada nova situação didática, interpretando e dando sentido aos diversos momentos em se fazem necessários tomar decisões, processar informações,

fundamentados em saberes e conhecimentos próprios à formação de professores , ou melhor dizendo, os próprios saberes docentes (FURLANETTO, 2003).



FIGURA 3: Turma que de fui paraninfa em fevereiro de 2009. Acervo pessoal da pesquisadora.

Na verdade, a única experiência neste sentido foi a monitoria, que exerci por dois semestres. Mas, como todo bacharelado, o curso de Direito prepara para o exercício de atividade técnica e não para o lecionar, que é próprio das licenciaturas. Isto se justifica, mas abre um grande vácuo na formação daqueles que, futuramente realizarão a atividade docente, o que aconteceu no meu caso. Costumo dizer que aprendi a ser professora sendo professora, no dia a dia da sala de aula, deparando-me com situações concretas para as quais deveria encontrar solução, operando na urgência e tomando as necessárias atitudes e decisões na emergência, como nos diz Perrenoud (1997). O meu ser professora foi construído na práxis, tomada aqui no sentido que lhe atribui Kosik (1995), ao entendê-la como um movimento que se constitui em dois momentos: um laborativo e um existencial. Desta maneira, comecei a construir a minha carreira docente a partir do trabalho diário e da vivencia da minha subjetividade (KOSIK, 1995), mesmo em decorrência da falta de formação pedagógica, tão necessária. Desta maneira a práxis se traduz tanto no labor do trabalho diário quanto “[...] na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento [...]” (KOSIK, 1995, p.24)

Nesta trajetória, a pós-graduação, que foi realizada quando eu já estava há seis anos na atividade docente, trouxe-me uma disciplina direcionada para a docência, que era a Metodologia do Ensino Superior, e apresentou muitas informações relevantes para o cotidiano

da sala de aula: conceitos sobre ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, mas a sua duração, que era apenas de trinta horas-aula, impediu um maior aprofundamento na disciplina, e nos conteúdos por ela propostos, mesmo assim, foi uma experiência significativa que muito contribuiu para o meu saber fazer docente.

Várias experiências e vivências práticas colaboraram e colaboram na minha construção do conhecimento especializado pertinente ao ser professor. No dia a dia na sala dos professores, trocando experiências, escutando as histórias dos que têm maior tempo de docências, verificando como os colegas solucionam as suas próprias dificuldades diante do ambiente inusitado e mutável da sala de aula, vou construindo um conjunto de instrumentos para o enfrentamento de problemas similares que futuramente poderei enfrentar. A conversa com os alunos e as avaliações discentes me proporcionam perceber um novo olhar sobre a minha prática, o olhar daqueles a quem ela é direcionada, muitas vezes uma colocação dos alunos já me possibilitou mudar meus métodos de abordagem e solucionar problemas no direcionamento da minha sala de aula, que talvez não tivesse acontecido, sem o necessário *feedback*. Mesmo nas instituições em que a avaliação não era realizada com periodicidade, buscava sempre, e ainda busco, fazer uma verificação junto aos alunos do nível de aproveitamento das aulas ministradas, no sentido de verificar as possíveis falhas para saná-las. Todas estas experiências contribuem de forma significativa para a minha formação docente, mas tenho consciência de que este esforço ainda é muito pouco para forjar um bom professor.

Ao cursar o Mestrado em educação, este me possibilitou uma série de novas reflexões sobre a prática docente. O curso em referência orientou-me na atividade de pesquisa e a ter rigor e disciplina ao estudar para a realização das atividades propostas, viabilizando-me, também, uma singular oportunidade, que foi revisitar, e dar impulso ao processo de desenvolvimento profissional, levando-me a mudar a minha atividade docente e a buscar não apenas estudos na área objeto do meu ensino, mas também a rever necessidades de aprimoramento relativas à atividade docente. Se a docência é uma profissão ela deve ser objeto de investimentos para que seja bem realizada, como aquisição de livros sobre docência superior e a realização de cursos e seminários na área e demais atividades de ensino necessárias ao campo da docência.



FIGURA 4: Com os alunos realizando atividades de extensão. Acervo pessoal da pesquisadora.

O meu ‘ser professora’ não está concluído, a construção da minha profissão é um processo constante que irá muito além da última aula realizada, porque ser professor é carregar consigo a função que exerce, fortalecendo continuamente, ampliando-a através de continuados processos formativos, que por sua vez, ampliam nossa percepção do ser um professor de profissão. Na verdade, a compreensão que tenho a esse respeito, converge para o que tão apropriadamente diz Arroyo (2000, p. 124): “Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor (a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendendo em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências.”

Findando este esforço de memória, fico com uma sensação de não estar fazendo justiça a todos os fatos que determinaram minha escolha e minha prática docente, mas acho que deste incômodo sofrem todos os contadores de história, pois Camões já disse uma vez em seu *Os Lusíadas*: “Porque de feitos tais, por mais que diga; Mais me há-de ficar ainda por dizer.” (CAMÕES, 1956, p.132).



CAPÍTULO I  
A FORMAÇÃO SUPERIOR EM  
DIREITO:  
DE PORTUGAL AO BRASIL, UM  
OLHAR HISTORIOGRÁFICO



**CAPÍTULO I**  
**A FORMAÇÃO SUPERIOR EM DIREITO:**  
**UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO**

O anjo voa no presente, rumando para o futuro, porém seus olhos estão fixos no passado, suas demandas são do presente e seu rumo é o futuro. Ele voa de costas, com as asas voltadas para o futuro e é para o passado que ele olha. [...] voa para o futuro de frente para o passado, porque é o passado que guarda os fragmentos materiais e simbólicos da experiência individual e coletiva. (Débora Mazza, 2004)

Para melhor conhecer um determinado objeto de estudo é necessário observar sua trajetória, o percurso empreendido ao longo do tempo, para se perceber as razões que justificam o modelo hoje adotado. Assim, neste capítulo lançaremos um olhar sobre a historiografia do curso de Direito e do perfil de seus professores ao longo do tempo desde as influências de Portugal na época colonial, analisando os primeiros cursos no Brasil, até lançar um olhar para a formação superior em Direito no Piauí. Também, será nossa preocupação a formação docente e a prática pedagógica do professor de direito que atuava nestas escolas jurídicas.

A universidade moderna é um legado da idade média, e os modelos atuais que encontramos se assemelham aos modelos propostos em sua origem, como menciona Castanho (2000, p.16):

A universidade surgiu na Europa no período gótico, isto é, nos séculos XI e XII. Antes disso, contudo, podia-se falar em estudos superiores, como nas escolas monacais, que funcionavam em mosteiros, onde se formavam os grandes pregadores da Igreja Católica, ou nas escolas catedráticas, que funcionavam nas catedrais, das quais saíam os quadros e os administradores da Igreja.

Neste sentido, a autora informa que os primeiros traços de uma universidade foram estabelecidos na Escola de Medicina de Salerno (Figura 5), na Itália, no século X, mas “[...] a primeira universidade propriamente dita foi a de Bolonha, na Itália, fundada em 1088, inicialmente como uma escola leiga, não clerical, especializada na área de Direito.” (CASTANHO, 2000, p. 17). Ressalta, a propósito, a Universidade de Paris, que foi a mais famosa da idade média, e que ambas, a Universidade de Salerno e a de Paris, foram consideradas modelos para as universidades que a partir de então começaram a surgir. Na verdade, reforça esse autor, as universidades nasceram da necessidade de resguardar os mestres e alunos nesse período, historicamente conhecido como período das trevas, em que a produção de conhecimento era especialmente perigosa, e o receio de punição obrigou a um enclausuramento protetor dos professores e discentes, surgindo assim universidades para proteção dos docentes, outras para a proteção dos discentes, outras ainda para proteger a ambos.



Escola de Salerno (miniatura no Canon de Avicenna)

FIGURA 5: Escola de Salerno. Fonte: <http://usuarios.cultura.com.br>. Acesso 20 jan. 2009

O autor citado refere, a propósito, que essas universidades caracterizavam-se, também, por agregar pessoas de diferentes origens que viajavam longas distâncias para aprender com mestres, que colocavam em discussão questões universais, ou seja, “[...] conceitos gerais aplicáveis a toda uma classe de coisas, ensejando a questão de saber se tais conceitos tinham

existência em si ou se, contrariamente, somente as coisas singulares realmente existiam.” (CASTANHO, 2000, p. 17). Implica dizer que, naquela época, o professor era o centro do processo ensino aprendizagem, era ele que conduzia a discussão e apontava os caminhos que deviam ser trilhados, muitas vezes, para chegar às respostas por eles esperadas. O aluno era um receptor de tais conhecimentos, absorvendo-os, apenas.

Com o surgimento das primeiras instituições de ensino superior emerge o sentimento de corporativismo. Essas instituições reivindicaram, e acabaram por conseguir, o poder de conferir graus (de bacharel, mestre e doutor) e especialmente o da licenciatura, que antes era atribuição das autoridades eclesiásticas. Assim, a terminologia universidade surgiu da própria característica do ensino ali distribuído, de caráter enciclopédico, universal, na tentativa de abranger as disciplinas humanas em sua totalidade. Castanho (2000, p. 20), no entanto, traz outra justificativa para a adoção desse nome:

Na verdade, a palavra *universitas* era muito usada na linguagem jurídica para designar uma corporação, ou seja, uma associação com certo grau de unidade. [...] Universidade designava corporação e se empregava não apenas para sociedade de mestres, mas igualmente para outras associações profissionais.

Ambas as justificativas parecem plausíveis, haja vista sua adoção até os dias atuais. No passado, como hoje, também havia a denominação ‘faculdade’, mas naquela época, diferente da atualidade, significava disciplinas isoladas, a serem ministradas aos alunos e por eles apreendidas. Somente mais tarde foi tomando significado de uma unidade de formação do conhecimento, para a aquisição de um grau, de uma titulação universitária, tal como ocorre atualmente. Vale citar ainda, que essas primeiras instituições universitárias possuíam características que persistem ainda hoje, neste caso específico, referimo-nos à autonomia, à criticidade, à publicidade, à criatividade, à indissociabilidade entre ensino e pesquisa, à intencionalidade e, ainda, à interdisciplinaridade (CASTANHO, 2000). Não obstante as características elencadas, a dinâmica temporal foi seguindo seu curso e peculiaridade, diversificando os tipos de universidades, definindo-se o modelo imperial napoleônico, o modelo idealista alemão, o modelo elitista inglês e o modelo utilitarista norte-americano, os quais passamos a caracterizar, segundo a percepção de Castanho (2000).

O modelo imperial napoleônico, também chamado de franco-napoleônico, foi a forma dada à universidade pela lei francesa datada de maio de 1806 e complementada pelo decreto

de Napoleão de 1808, época em que já se encontrava investido na condição de imperador da França. Esse modelo focava-se na formação profissionalizante, “visando à formação de burocratas para o desempenho de funções do Estado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 148). Neste modelo, a ideia de universalidade era muito forte, de modo que as universidades representavam verdadeiros centros de ensino, e visavam abrir um espaço para suprir “[...] as necessidades da sociedade e para as ciências experimentais e o novo humanismo enciclopédico” (CASTANHO, 2000, p. 26).

O modelo idealista alemão, criado pelo primeiro reitor da Universidade de Berlim, Wilhelm Von Humboldt, também é conhecido como modelo humboldtiano. Defendia uma universidade livre que, se necessário, deveria contrapor-se ao próprio Estado. Edificou-se justamente no momento em que a Alemanha acabava de perder o pioneirismo da Revolução Industrial, logo, seu avanço através de pesquisas é proposto como saída para a renovação tecnológica. Sugeriu, neste sentido, que os professores e os alunos se unissem em torno da pesquisa e, particularmente, do aluno era exigido mais que um papel de espectador de aulas, na preparação profissional, mas que era necessário que produzisse conhecimento, que pesquisasse, que difundisse esse conhecimento.

O modelo elitista inglês criticava o pensamento alemão ao afirmar que a universidade é uma escola, e não um centro de pesquisa, e se assim fosse, não haveria necessidade de estudantes. Assim, seus adeptos entendiam que os centros de ensino superior não deveriam ser voltados para a formação de pesquisadores, mas para a educação da elite dirigente. Nessa perspectiva, o saber ensinado nas universidades figurava como coisa estabelecida, não como algo em construção, mas como um espaço de guarda dos valores, das tradições, sobre as quais se assentam a sociedade. (CASTANHO, 2000).

Por fim, o modelo utilitarista norte-americano, que tem em Whitehead, estudioso inglês, radicado nos Estados Unidos, e professor de Harvard, um de seus mais representativos teóricos, e que via nas universidades centros de progresso que preparavam para a ação. “Essa ação seria a de cidadãos ativos, formados na universidade, empenhados no progresso da nação” (CASTANHO, 2000, p. 30), logo, diferente do modelo inglês, que era voltado para a formação de uma elite, o modelo em análise pensava e concebia uma universidade que abrangesse a comunidade, ampliando assim seu raio de ação.

No que diz respeito à realidade nacional, a literatura registra que durante os primeiros trezentos anos de Brasil, não foi incorporado ao ensino da colônia nenhuma instituição de

ensino superior. Este fato coloca o Brasil, no que se refere à educação universitária, na contramão da história, uma vez que a América espanhola criou sua primeira universidade em 1538, em São Domingos na República Dominicana, e em 1551 tiveram início as atividades das universidades do México e da cidade de Lima, no Peru. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005), ao tempo da independência das colônias espanholas já eram vinte e seis universidades. (TEIXEIRA, 1999). No entanto, mesmo não constando como ensino superior formal, ocorreu no Brasil a experiência dos jesuítas que além de se dedicarem ao ensino das primeiras letras, mantiveram, na Colônia, o curso de Teologia e Ciência Sagradas, considerados cursos de nível superior, que se destinava a formação de sacerdotes, destinados ao clero regular ou secular (AZEVEDO, 1971).

Em 1500 os portugueses chegam ao Brasil, e apenas em 1549, inicia-se a educação formal no território nacional, com os jesuítas, que vieram ao solo colonial junto com o primeiro governador geral (FERRO, M., 2007). Esses religiosos, entre outras finalidades, buscavam educar os filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos. A metodologia de ensino jesuítica seguia o método escolástico de ensino, datado do século XII e o método em vigor na universidade de Paris, “[...] nestes modelos, em que o uso do latim imperava, visava-se à abordagem exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 145). Em razão do fato da Colônia não ter curso superior, os poucos brasileiros que podiam arcar com suas despesas educacionais cursavam- na no exterior, aqueles que almejavam as profissões liberais iam realizar seus estudos na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, procurada para os cursos de Direito e de Teologia e a Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da medicina.

Os Jesuítas tinham como objetivo a formação de todos os que habitavam a colônia, todavia, o chamado ideal jesuítica não se concretizou, devido à dificuldade de várias ordens:

Dadas as dificuldades do próprio choque da cultura indígena com a europeia, e o desinteresse da Coroa Portuguesa pela escolarização do gentio, aos poucos as escolas passaram a ser privilégio dos brancos. Quando muito, a eles cabia frequentar as escolas elementares, chamadas Escolas de Ler e Escrever. (FERRO, M., 2007, p. 214).

A formação da elite brasileira era uma preocupação constante da coroa portuguesa, que tinha como objetivo manter o Brasil como colônia, e assim, não havia interesse em formar uma elite intelectual e política autônoma em solo brasileiro, o que poderia gerar pensamentos separatistas. Mesmo assim, algumas ideias eram desenvolvidas neste sentido, pelos filhos nascidos na colônia e que pouco se identificavam com Portugal, pois se consideravam filhos do Brasil e desejavam a sua independência.



FIGURA 6: Universidade de Coimbra. Fonte: <http://www.diario-universal.com/>

Um exemplo desse período e dessa compreensão foi a Conjuração Mineira, em fins do séc. XVIII, que difundiu a ideia da criação em solo brasileiro de uma universidade que teria os moldes da Universidade de Coimbra. (SANTANA; CRUZ, 2008). Com o fim do movimento, e morte ou degredo de seus idealizadores, igualmente feneceu o ideal de uma independência cultural do Brasil, que só ressurgiria mais tarde, com o apoio e iniciativa do rei de Portugal, mas de forma controlada e para satisfazer necessidades específicas dos colonizadores.

O movimento pró-ilustração, com a chegada do iluminismo, não era bem-vindo, pois com ele muitas mudanças na cômoda situação portuguesa poderiam ocorrer. Santana e Cruz (2008) informam que:

[...] os juristas portugueses assistiam indiferentes à transição das concepções jurídicas medievais para as ideias mais modernas, mantendo a mesma

metodologia de ensino conhecido, com a reprodução dos ensinamentos disponibilizados pelo Direito Romano, sem que nada de novo fosse criado.

A alteração desse panorama ocorreu em 1808, quando, por força da expansão napoleônica, a família real portuguesa foi obrigada a mudar-se para a colônia. Agora se fazia premente que a formação da elite dirigente se desse em solo brasileiro, o que gerou a necessidade de criação de cursos superiores que cumprissem esta missão.

A esse respeito, Piletti e Piletti (1985) registram que D. João VI tomou diversas providências neste sentido, como a fundação da Imprensa Régia (1808) e a inauguração da primeira biblioteca pública do Brasil em 1814, além da criação de diversos cursos de formação superior, no Rio de Janeiro, tais como:

Academia de Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), cursos de Anatomia e Cirurgia (1808), laboratório de Química (1812), curso de Agricultura (1814), Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816). Na Bahia, curso de Cirurgia (1808), cadeira de Economia (1808), curso de Agricultura (1812), curso de Química (1817), curso de Desenho técnico (1817). (PILETTI; PILETTI, 1985, p.178)

Estava fincado em solo brasileiro o propósito de formação dos nacionais no Brasil, sem mais a necessidade de fazer longas viagens para encontrar na Europa local propício para a preparação em nível de curso superior. A partir desta época os esforços começaram a se avolumar, no sentido de criação de verdadeiras faculdades de ensino superior.

É perceptível, pois, que os primeiros cursos superiores do Brasil tinham como preocupação a formação profissional preparando os alunos para o exercício de uma determinada profissão, o que gerava uma preocupação com currículos seriados, com programas fechados, compostos de disciplinas de caráter eminentemente técnicos. Nesse sentido, adotavam o modelo franco-napoleônico de universidade. Todavia, este modelo não foi implementado em sua totalidade, mas notadamente em suas características de uma escola autárquica “[...] com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a conseqüente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas, com a departamentalização estanque dos cursos voltados para a profissionalização.” (MASETTO, 1998, p.10).

A premissa que vigorava, à época, apontava no sentido do professor “que sabe” transmitir seu conhecimento ao aluno “que nada sabe”, e que demonstraria se apreendeu o

conteúdo transmitido após a realização de uma avaliação, caso lograsse êxito, isto é com rendimento aprovativo, obteria o diploma que o autorizaria ao desempenho profissional.

Portanto, sobre o perfil do profissional responsável pelo ensino superior no início desse curso no Brasil, Masetto (1998) informa que se tratava de pessoas formadas por universidades europeias e, mais tarde, com a expansão dos cursos, convidam profissionais renomados em suas áreas de conhecimento para que, transmitindo o que sabiam, formassem também profissionais competentes, no contexto nacional brasileiro.

### **1.1 O curso de direito a partir de um olhar historiográfico**

Mesmo com a preocupação de instauração dos cursos superiores na Colônia, por ato de D. João VI, os cursos jurídicos só foram instalados no Brasil no início do império. Desse modo, na década de 1820, houve a criação das Escolas Régias Superiores. “[...] a de Direito em Olinda, estado de Pernambuco; a de medicina em São Salvador, Na Bahia; a de engenharia, no Rio de Janeiro” (MASETTO, 1998, p.10). Nessa perspectiva, a Assembléia Constituinte de 1823 propôs a criação de cursos jurídicos no Brasil, o que resultou na criação de duas escolas régias superiores, uma na cidade de São Paulo e outra na cidade de Olinda. São as duas primeiras instituições de ensino superior jurídico brasileiras.

Nessa perspectiva, as duas primeiras academias da área jurídica no Brasil foram a de São Paulo e a de Olinda, ambas foram criadas no mesmo ato, por Dom Pedro I, em 11 de agosto de 1827, data que muito apropriadamente passou a vigorar o dia do advogado. A de Faculdade de Direito São Paulo (Figura 7) funcionava no Convento de São Francisco e a de Olinda funcionava no Mosteiro de São Paulo, quando foi transferida para o palácio do Governador em Olinda e, em 1854, foi transferida em definitivo para a cidade de Recife. Os professores dessas escolas superiores eram, na quase totalidade, originários da universidade de Coimbra, o que justifica a forte influência do modelo coimbrã de ensino.

Mas a tentativa de criação da primeira universidade brasileira surge na década de 20 do século XX, neste caso, reportamo-nos à Universidade do Rio de Janeiro, ou do Brasil, como passou a ser chamada, e compunha-se da agregação de várias faculdades criadas em

períodos anteriores. (MELO, 2006). Ocorreu, no entanto, que esta instituição teve vida efêmera, mas mesmo assim, seus registros históricos dão conta de que outorgou título de Doutor Honoris Causa ao Rei da Bélgica, quando esteve em passagem pelo Brasil. (FERRO, M., 1996).

Foi apenas na década de 1930 que, de fato, surgiram no Brasil, de forma bastante atrasada, as universidades de vida mais duradoura, através da reforma de Francisco Campos, que trouxe a regulamentação para tanto, definindo os critérios necessários. A este respeito Leonardo Ferro (2004) dá conta que:



FIGURA 7: Faculdade de Direito do Largo de São Francisco São Paulo em 1862. Disponível em: <http://marcos.mazo.nom.br>. Acesso em 10 de abril de 2009

Nesta lei são definidos os critérios para criação das Universidades. Entre estas orientações legais destacamos: cada universidade seria criada pela união de faculdades, sendo pelo menos três dentre as seguintes: (medicina, Direito, engenharia, educação, ciências e letras); ter no mínimo três faculdades com pelo menos 15 anos de funcionamento, etc. (FERRO, L., 2004)

Nessa mesma década, 1930, surge a Universidade de São Paulo (USP), considerada por muitos como a primeira universidade efetivamente institucionalizada no Brasil, que trouxe como meta a interdisciplinaridade, e a produção de pesquisa pelos discentes e docentes de seus quadros. “Essa primeira universidade paulista surge com uma nova proposta: formar o pesquisador, o cidadão e o profissional” (MASETTO, 2003, p. 20). Progressivamente, várias universidades foram surgindo em todos os estados brasileiros e cursos de Direito foram

implantados. Esses cursos, majoritariamente, seguem, ainda hoje, o modelo francês-napolêônico de ensino, mesmo com os estudos da área de educação superior apontado para novas direções, a exemplo do que nos informa Nóvoa (1999, p. 74):

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Mesmo assim, o que se percebe é que, a rigor, a sala de aula do ensino jurídico brasileiro está composta por atores que buscam, na maioria das vezes, a reprodução pura e simples do conteúdo, sem a preocupação com o despertar do senso crítico ou sem contextualizar o conteúdo que está sendo lecionado. Isto fica claro quando Alves (2007) chama atenção para o fato de o que caracteriza os cursos jurídicos é o modo de atuar em sala de aula do seu docente, que prioriza a transmissão conteudística, sem maiores inovações “[...] tendo como finalidade preparar um profissional do Direito estritamente tecnicista, refém do sistema normativo codificado como se essa fosse a essência do Direito.” (ALVES, 2007, p. 242).

Em se tratando da realidade piauiense, a história revela que havia grande anseio pela implantação de instituições de nível superior, notadamente por parte dos bacharéis em Direito, o que culminou com a criação da Faculdade de Direito, que foi fundada em 25 de março de 1931, e teve sua instalação solene em 14 de abril de 1931 (MELO, 2006). Assim, o curso de Direito, conforme Brito (1996), nasceu de uma iniciativa privada, ou seja, de um grupo de entusiastas pela causa, e cita como alguns dos responsáveis por sua gênese: Cromwell Barbosa de Carvalho, Luiz Mendes Ribeiro Gonçalves, Mário José Baptista, Giovani Costa, Leopoldo Cunha, Francisco Pires de Gayoso e Almendra, Cristino Castelo Branco, Álvaro Ferreira e outros. A neo-faculdade recebeu grande influência da Faculdade de Direito do Recife, uma vez que a maioria dos seus idealizadores tinha, nesta instituição tradicional, recebido sua formação inicial, no caso, o bacharelado.

Desse modo, entre os defensores da criação da primeira escola superior do Piauí destaca-se Higino Cunha<sup>1</sup>, que alertava para o fato do Piauí estar ficando na penumbra dos estados próximos como o Ceará, cuja Faculdade de Direito data de 1903, o Amazonas com sua Faculdade Jurídica do Amazonas, criada em 1910, e o Pará que instituiu a sua faculdade em 1902. Registramos, desse modo, que o curso de Direito do Piauí surgiu em um contexto histórico de grande valorização dos cursos jurídicos no Brasil e durante décadas figurou como a única opção para quem almejasse realizar a formação superior no Piauí, de modo que, caso houvesse o desejo por outra carreira superior o estudante deveria buscá-la em outros estados do Brasil.

Inicialmente, a faculdade funcionou, provisoriamente, nas instalações da antiga Assembléia Legislativa do Estado, demarcando desse modo, a necessidade de uma sede própria. Na sua origem, portanto, a faculdade de Direito do Piauí nasceu na condição de uma instituição particular, ocorre que, em decorrência de dificuldades dos mantenedores, suas despesas foram estadualizadas, regulamentada pelo decreto n. 1471, de 16 de agosto de 1932. E neste mesmo ano a faculdade ganhou nova sede, passando a funcionar na Rua Coelho Rodrigues, no prédio que hoje abriga a Biblioteca Pública Estadual Desembargador Cromwell de Carvalho.



FIGURA 8: Prédio da Antiga Faculdade de Direito do Piauí. Disponível em [www.piaui.pi.gov.br](http://www.piaui.pi.gov.br). Acesso em 22 abr. 2009.

---

<sup>11</sup> Sobre o contexto da sociedade piauiense neste momento histórico e a influência de Higino Cunha sugerimos a leitura de QUEIROZ, Teresinha de J. M. **Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as Tiránias do Tempo**.

As atividades dessa primeira faculdade piauiense iniciaram-se em 1º de julho de 1931, e sua aula inaugural foi proferida por Joaquim Vaz da Costa, cuja cátedra intitulava-se Introdução à Ciência do Direito, e por Mário José Baptista, que ministrou a disciplina Economia e Ciência Política, ambas as disciplinas faziam parte das cadeiras do primeiro ano do curso (BRITO, 1996). O primeiro corpo diretivo da faculdade teve a seguinte composição: desembargador Francisco Pires de Castro, como Diretor, desembargador Simplício de Sousa Mendes, como 1º Vice-diretor e Joel de Andrade Sérvio, como primeiro secretário, sendo que no primeiro dia de aula, com a renúncia do diretor e do vice-diretor assumiram estes cargos, respectivamente, Daniel Paz e Joaquim Vaz da Costa.

A primeira turma de bacharéis em Direito formados pela Faculdade de Direito do Piauí, concluiu seus estudos em 1935 e todos os concludentes eram do sexo masculino. Ressaltamos que a literatura pertinente (BRITO, 1996; MELO, 2006, entre outros) dá conta de que o curso de Direito do Piauí surgiu da necessidade de preparar o corpo burocrático do Estado, de modo que a maioria dos primeiros bacharéis destinou-se ao serviço público estadual, renovando o que Melo (2006) chama de “elite” burocrática no poder. Esses mesmos autores reconhecem, igualmente, a valiosa contribuição da faculdade de Direito para a formação de profissionais do mais alto gabarito, lançando não só para o Piauí como para o Brasil intelectuais renomados no campo jurídico.

Esse cenário, contudo, enfrenta alguns impasses. Com o Estado Novo, em 1937, surgiu a proibição de acúmulo de remuneração de cargos públicos, fato que gerou um grave problema para o ensino jurídico piauiense, uma vez que a maioria do corpo docente era composta de funcionários públicos, que, àquela época, ficaram impossibilitados de lecionar. Para resolver o problema ocorreu a desoficialização da faculdade, que só foi efetivada em 1945, imprimindo novamente um caráter particular. Mesmo assim, continuou a receber assistência financeira do Estado (MELO, 2006).

Na década de 1950 a faculdade torna-se federal, “[...] fato que determinou uma nova fase em sua história e ensejou o aprimoramento de seu corpo docente, com a realização de concursos públicos que se tornaram memoráveis e estimulavam a vida cultural do Estado.” (BRITO, 1996, p. 87). Em 1966, com Petrônio Portela Nunes governador do Piauí, iniciou-se o movimento para a criação da Universidade Federal do Piauí, que, na sua origem, foi formada pelas faculdades superiores já existentes no estado: Faculdade de Direito, Faculdade Católica de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Medicina e Faculdade de Administração de Empresas, esta última sediada na cidade de Parnaíba- Piauí (CAMILLO

FILHO, 1986). Efetivamente, a Fundação da Universidade Federal do Piauí (FUFPI) foi instituída pela Lei nº 5.528, de 11 de novembro de 1968, e instalada oficialmente em 12 de março de 1971, com o objetivo de criar e manter a Universidade Federal do Piauí- UFPI, que durante anos figurou como a única universidade piauiense. Essa condição só veio se alterar com a lei nº 4.230/88 que criou a Universidade Estadual do Piauí

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) foi a segunda universidade pública a oferecer o ensino jurídico no Piauí. Foi autorizada pela Resolução CEE 50/94, publicada no Diário Oficial do Estado em 11 de agosto de 1994, caracteriza-se, por conseguinte, como a terceira instituição de ensino em ordem cronológica a implementar o ensino jurídico superior no Piauí, em março de 1996, expandindo, nos anos que se seguiram, o curso de Direito para vários *campi* do interior do Estado

Esse novo quadro configura-se a partir da década de 1990. O Piauí, acompanhando uma tendência nacional, cria o primeiro curso de Direito de natureza particular, no caso, no Centro Unificado de Ensino (CEUT), autorizado pelo Decreto Presidencial de 15/09/94, publicado no DOU de 16/09/94. A segunda instituição particular a implantar o curso de Direito no Piauí foi a União das Escolas Superiores Campomoiense (UNESC), cujo curso foi autorizado em 1999. Na sequência, o Instituto Camillo Filho teve seu curso de Direito autorizado pela Portaria nº 687 de 24 de maio de 2000, e mais recentemente, a NOVAFAPI passou a oferecer o ensino jurídico a partir de 2002, que foi autorizado pela Portaria Ministerial nº 1.535/2002.

Nos últimos anos, confirmando essa tendência, é importante que ressaltemos que o Brasil tem sido palco de uma explosão de cursos jurídicos, contando, em abril de 2009, com um total de 1094 cursos de Direito em funcionamento (INEP, 2009). Desse total, no Piauí, funcionam 25 cursos de Direito, contabilizado os cursos jurídicos da UFPI, da UESPI e pelas Instituições de Ensino Superior privadas (Instituto Camillo Filho, Santo Agostinho, NOVAFAPI, CEUT, entre outras).

É bem verdade, que nem sempre se pode dizer que esse aumento quantitativo dos cursos jurídicos no Brasil não tem apresentado melhoria de qualidade na mesma proporção. Em recente avaliação realizada pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), na terceira edição selo “OAB Recomenda”, dos 322 cursos avaliados apenas 87 cursos receberam o selo de qualidade, estabelecendo um percentual de apenas 27% de aprovação (D’AGOSTINHO, 2008).

Com a ampliação do número de faculdades jurídicas, surgiu necessariamente um aumento do número de bacharéis que, entre outras atividades, começaram a se dedicar à docência superior, para suprir uma demanda crescente de professores neste nível de ensino, para formar os futuros profissionais do Direito. Diante da realidade em que se inscreveu o ensino superior de Direito no Piauí, entendemos que comporta uma investigação sobre o desenvolvimento profissional destes profissionais, buscando compreender quais os investimentos formativos que têm realizado para o bom desempenho da profissão docente, uma vez que no currículo desses cursos, a exemplo dos demais bacharelados, não está contemplada a formação para a docência, a não ser de forma muito incipiente através da monitoria como atividade complementar ao curso, e, assim mesmo, não são todas as universidades que vivenciam esta experiência. Nessa perspectiva, reiteramos que o propósito do presente estudo, é investigar acerca do desenvolvimento profissional do bacharel em Direito que exerce a docência superior. Para tanto passaremos no próximo item a abordarmos a formação e atuação do professor de direito ao longo do tempo no Brasil.

## **1.2 Ser professor: discutindo a prática pedagógica e a formação do professor de direito no Brasil.**

A intenção de estudar o desenvolvimento profissional do professor de direito faz-nos questionar como este profissional desenvolveu sua atividade em sala de aula, como o professor de ensino superior, principalmente o professor do ensino jurídico, percebeu seu ofício. Para tanto é preciso fixar um momento para início de nosso estudo, uma vez que uma busca muito ampla pode dificultar o rigor da análise dos achados. Assim, buscamos entender a prática pedagógica do professor de direito no Brasil, desde o início das primeiras faculdades de direito, na década de 20 do século XIX.

Os dois primeiros cursos de Direito do Brasil foram criados em 1827, sob o nome de Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais (HOLANDA, 2007), foram os cursos de São Paulo e de Olinda, como já mostramos anteriormente. Eles possuíam o mesmo currículo, e eram considerados para os intelectuais da época, como uma forma de “[...] ruptura com o dogma eclesiástico, com forte influência no império, para assinalar um novo espírito e a possibilidade

de uma nova concepção jurídica, tornando-se provedores dos quadros do Estado.” (HOLANDA, 2007, p. XXXI). No entanto, a criação dos primeiros cursos de direito não ocorreu sem críticas, para Barroso (1990) a realização destes cursos sob o formato de bacharelado impediu o surgimento de uma verdadeira universidade “[...] destinada a delinear os rumos da cultura e da vida espiritual da nação, fundou meros cursos jurídicos, fábrica de descristianização da mocidade brasileira.” (BARROSO, 1990, p.81).

Neste período, em razão da influência do pensamento de Augusto Comte, o positivismo é uma tendência no meio jurídico, o que conseqüentemente influenciou a sala de aula do curso de direito, sendo um dos motivos da secularização do ensino, uma vez que o positivismo discordava da doutrina eclesiástica. Os professores eram escolhidos aleatoriamente, sem um cuidado maior com a formação. Mesmo considerando que a escola de Recife adotou uma postura mais filosófica que a de São Paulo, lá também os professores de direito adentravam em sala de aula com o conhecimento unicamente técnico, da área objeto de sua disciplina. Mas esta tendência não se encontra apenas nos cursos de ensino superior. Na primeira metade do século XIX, o Brasil foi palco de uma sucessão de tentativas de criar um modelo nacional de ensino, que não passava de propostas vagas, na realidade vigorou, nesta época, no Brasil, o sistema de ensino Lancasteriano<sup>2</sup>, onde a formação dos professores se dava por repetição dos modelos de seus mestres, sem a preocupação com uma formação mais humanística e pedagógica. (CAMPOS, 1990).

A preocupação com a formação da elite burocrática brasileira e o alardeio do positivismo nas escolas jurídicas, trouxe consigo a preocupação com o professor de direito e a sua prática em sala de aula. Para ilustrar, trazemos parte do discurso de Vergueiro, um parlamentar da época citado por Rudnicki (2007, p. 69): “[...] se o lente professa uma doutrina diferente da que se vê obrigado a ensinar, ele terá muitos meios de iludir os estatutos, os compêndios e as ordens mais positivas, e por isso o único meio de prevenir a prevaricação é a exclusão desses homens do nosso sistema.” A preocupação era, portanto, na escolha dos professores, porque lhes era reconhecida a liberdade de cátedra, caso se colocasse um inimigo do sistema, certamente iria apregoar idéias contrárias ao império, e isto não era o desejado.

Rudnicki (2007, p. 71) descreve os professores desta época como “[...] profissionais jurídicos, reprodutores da clássica aula coimbrã, meramente expositiva, na qual o papel do aluno era completamente passivo.” Inclusive o Estatuto do Visconde da Cachoeira, que tinha

---

<sup>2</sup> O método Lancasteliano foi proposto por Joseph Lancaster que amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição, e foi largamente difundido no Brasil do Século XIX.

o objetivo de organizar um curso de direito na Corte de 1825 (dois anos antes da criação efetiva destes cursos), estabelecia em seu art. 6º que o professor de direito

Será mui breve nas suas exposições. Não ostentará erudição por vaidade, mas aproveitando o tempo e as lições úteis, trará só de doutrina o que for necessário para a perfeita inteligência das matérias que ensinar, e trabalhará quanto lhe for possível por terminar o compêndio a tempo de poderem os estudantes ainda no mesmo ano ouvir todas as lições. (apud, RUDNICKI, 2007, p. 71)

O Estatuto trazia ainda o capítulo X que tinha como título “Dos exercícios práticos das aulas”, disciplinando no artigo 2º que as aulas “[...] durarão as lições por espaço de hora e meia. O professor gastará a primeira meia hora a ouvir as lições, e o mais tempo em explicar o compêndio” (apud, RUDNICKI, 2007, p. 71). Assim, fica demonstrada a grande influência do positivismo, que colocava na lei, inclusive, a forma de aplicação prática das aulas, com a distribuição do tempo para cada atividade.

O Estatuto do Visconde da Cachoeira que era implantado antes da lei da instituição dos cursos jurídicos em 1827, foi textualmente citado por ela, estabelecendo que devia ser utilizado até a criação de estatutos próprios conforme se segue:

Art. 10.º - Os Estatutos do VISCONDE DA CACHOEIRA ficarão regulando por ora naquillo em que forem applicaveis; e se não oppuzerem á presente Lei. A Congregação dos Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submettidos á deliberação da Assembléa Geral.

A atuação do professor em sala de aula do ensino jurídico é uma discussão que chega aos dias atuais. Muitos questionam sobre a oposição entre aula conferência e aula dialogada, mas Lyra Filho (1981) ao trabalhar o assunto chega à conclusão que esta discussão é uma falsa questão, uma vez que tanto uma quanto a outra, se forem trabalhadas tendo como pano de fundo a visão tradicional e dogmática do direito acabarão por obter o mesmo resultado que é a reprodução do *status quo*. O que está no cerne do problema é, na verdade, o conteúdo a ser ministrado. Para esse autor, a aula expositiva, a preleção, tem seu papel como forma de sistematização do conteúdo a ser discutido.

Com a criação das primeiras universidades brasileiras na década de 1930, surgiu a preocupação em enfatizar a importância de investimentos na formação continuada de

professores em nível de pós-graduação *stricto sensu*, elegendo este ambiente como o lócus propício para a formação de docentes da educação superior. No entanto, essas primeiras universidades tinham em seu corpo docente professores estrangeiros ou brasileiros apenas graduados (ROSEMBERG, 2002). Ou seja, a discussão sobre formação e prática pedagógica do bacharel docente estava adstrita apenas ao universo acadêmico.

O surgimento da Universidade de São Paulo, nessa mesma década, trouxe consigo duas bandeiras: a interdisciplinariedade, com a integração das diferentes áreas do saber e preocupação com a produção de pesquisa pelos docentes e discentes. Assim, ao professor coube como tarefa de “[...] além de dar aulas, fazer pesquisa, produzir conhecimento, divulgar e discutir com seus pares os estudos feitos. Sua atividade docente básica era orientar os alunos na aprendizagem das atividades científicas de investigação, estudo, elaboração de trabalhos.” (MASETTO, 2003, p.21). Todavia, os professores do curso de direito não captaram esta nova forma de ver a atividade docente, para eles, o dogmatismo e a aula centrada na figura do professor ainda persistiam como forma de atuação em sala de aula.

Como exemplo da visão que os professores de direito desta época e seus alunos possuíam da atividade em sala de aula citamos a descrição feita por Cruz, Sena, Blotta e Levy (2007, p. 213):

Blindada pela máscara do terno e da gravata, pelo distanciamento imposto pelo tablado que suporta uma mesa onde por detrás se esconde o professor, e envernizado pelo discurso que exala os vícios da outra atividade profissional exercida (juiz, promotor, advogado, delegado de polícia...), a figura do docente tradicionalmente consolidada pela história produz, em primeiro lugar, a docilidade do conformismo do aluno, que teme a figura do docente quando a vê em conjunto a uma dupla autoridade, simbolicamente potencializada, p. ex., pela figura do magistrado.

Para esses autores, naquela época, como hoje, a despeito de todos os estudos realizados no sentido de buscar trazer para os professores bacharéis e, conseqüentemente, para os professores de direito, o entendimento da necessidade do desenvolvimento de uma profissionalidade docente, o estudo de direito em sala de aula “[...] ainda se baseia na análise gramatical da Lei, na leitura em monocórdio de jurisprudência e doutrina, que não estimulam (quando permitem) o debate [...]” (CRUZ, SENA, BLOTTA, LEVY, 2007, p. 215).

Todavia, querendo ou não, o professor do ensino superior começa a receber influências dos estudos realizados nas universidades sobre as competências que devem ter os

docentes que se habilitam à sala de aula da graduação. Um destes exemplos é a necessidade de uma formação, mesmo que incipiente, em nível de pós-graduação que é exigida pelo art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (LDB). Hoje o professor percebe que precisa mais que o domínio conteudístico do que vai ser trabalhado com seus alunos, mostrar, pelo menos formalmente, que se preparou minimamente para o exercício da docência. O questionamento se estes cursos em nível, de pós-graduação, preparam para a docência é um aspecto que será trabalhado em capítulo próprio, mas o grande avanço é o reconhecimento da necessidade de algum diferencial entre o bacharel em direito e o professor de direito.



CAPÍTULO II

DOCENCIA SUPERIOR E  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



## **CAPÍTULO II**

### **DOCÊNCIA SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício da profissão. (Marcos Tarciso Masetto, 2003)

A docência superior tem se evidenciado, no interior das discussões sobre ensino/formação de professores, como temática que representa importante papel na construção humana, assim como na construção e aquisição de saberes necessários ao ofício profissional, ao papel social e profissional do professor nesse nível de ensino. Entendemos, desse modo, a docência superior como instância onde devem ser desenvolvidas práticas pedagógicas “[...] que venham ao encontro dos desejos e das necessidades do homem na Pós-modernidade” (HENGEMÜHLE, 2007, p. 23), que sejam úteis à compreensão desse momento de mudanças e de exigência de respostas novas e urgentes, notadamente no que respeita à busca de fundamentos e qualifiquem, cada vez mais, essas práticas, de modo a confirmar a percepção de Paulo Freire (1997, p.52) ao afirmar que ensinar “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção”.

Desse modo, o objetivo principal que norteia este capítulo é refletir sobre docência superior na interface com desenvolvimento profissional docente, colocando como pressuposto a compreensão de que exercer a docência supõe o ensinar e o aprender, supõe a internalização, a produção e a disseminação de saberes, é saber conduzir, mediar e, sobretudo, assegurar as condições de produção do conhecimento, juntamente com o seu alunado. Nesse sentido, esse entendimento se coaduna com o que defendem Pimenta e Anastasiou e Cavallet (2003, p. 271):

Na docência, com o profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar como um profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e a realizar atividades de investigação.

Um estudo que reflete sobre a trajetória do professor bacharel em Direito, perspectivando apreender como este docente realiza seu desenvolvimento profissional, necessita, preliminarmente, de um espaço para a discussão sobre o desenvolvimento profissional docente e para a realização de uma reflexão sobre o ensino superior e suas peculiaridades. Portanto, inicialmente, focamos a discussão acerca da temática do ensino superior para perceber quais as exigências que este nível de ensino propõe aos discentes, quais são os desafios colocados.

Após discutir acerca da docência superior, voltamos nosso olhar para o desenvolvimento profissional do professor, mais especificamente o professor bacharel em Direito, na busca de compreender quais investimentos são necessários a esse professor para bem desempenhar o exercício da atividade docente. O docente do ensino jurídico teve como formação inicial o bacharelado, cuja função primeira é a formação técnica, profissional dessa área, faltando, portanto, a este novo professor os aportes didáticos e pedagógicos necessários a todos que decidem caminhar pelos campos da docência, no caso específico do professor da área jurídica que decidiu pela docência superior. Dessa forma, os professores advindos desta modalidade de ensino necessitam adquirir conhecimentos pedagógicos que os habilitem para o comando de sua sala de aula, na tentativa de diminuir, de alguma forma, as dificuldades resultantes da ausência de formação didática. Esta busca por adquirir o preparo técnico-didático inerente ao ser professor é o que discutimos ao dialogar sobre desenvolvimento profissional docente.

## 2.1 Sobre Docência Superior: reflexões teóricas

A educação superior, no Brasil, hoje, se apresenta em quatro modalidades: 1) cursos sequenciais, 2) graduação, que envolve os bacharelados, as licenciaturas e os cursos superiores de tecnologias; 3) a pós-graduação, que pode ser tanto *strito sensu*, Mestrado ou Doutorado, ou *lato sensu*, especializações ou aperfeiçoamentos; 4) Cursos de extensão, propostos por instituições de ensino superior. Neste trabalho, ao mencionarmos ensino superior estamos fazendo menção à graduação, mais especificamente, às licenciaturas e aos bacharelados, de modo que este capítulo discute o ensino superior e suas implicações para aqueles que se dispõem a abraçá-lo como profissão.

Nesse sentido, está respaldado nos estudos de Masetto (2003), Imbernón (2006), Pimenta e Anastasiou (2005), Behrens (1998), Enricone (2005), Cappelletti (1992), Gatti (2004), Coutinho (2007), Balzan (2000), (1996) entre outros que discutem a docência superior, bem como os caminhos para a formação do professor universitário, e em autores como Carlini (2007), Alves (2007) e Mello (2007) que refletem sobre o ensino jurídico e o papel do professor de Direito. Assim, ao nos questionarmos sobre a docência superior e sobre o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito, propomo-nos realizar um estudo sobre docência superior, perspectivando melhor entender as suas demandas e buscando entender quais as características necessárias àqueles que se dedicam ao magistério neste nível de ensino e especificamente à docência jurídica

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005, p. 163) são múltiplas e diversificadas as funções da universidade, e, neste sentido, as autoras as sintetizam conforme registramos:

[...] criação, desenvolvimento e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Neste diapasão, é perceptível que a função do professor de ensino superior não é apenas de simples apresentação de determinado conteúdo, mas tem uma tarefa mais ampla, que consiste, também, em preparar seus alunos para o exercício de uma profissão, para um ser

profissional, que significa, em última análise, habilitá-los para realizar com autonomia o seu mister. No ensino jurídico não é diferente, mesmo abrindo-se para o bacharel em Direito, um grande leque de oportunidade no que diz respeito à colocação profissional pós-universidade, ainda assim, os egressos têm que estar preparados para os desafios do exercício de qualquer atividade de operador do Direito que venham a exercer. Em última análise, têm que sair da universidade com autonomia técnico-profissional.

Assim, uma proposta que vislumbra formar para a autonomia, seja na docência superior seja em outras instâncias, gera desafio para os professores: Preparar os alunos para o exercício de uma atividade profissional, fornecendo suporte, tanto teórico quanto prático é, na realidade, uma ação desafiadora, em face da constante mutação da realidade e a inexistência de barreiras geográficas do mundo globalizado. O docente tem que lançar mãos de práticas pedagógicas eficientes para o cumprimento desse seu ofício: a formação de profissionais autônomos, portanto críticos e conscientes da dinâmica social na qual estão inseridos.

Diante desta realidade, Imbernón (2006) indica que é necessário ao docente investir em conhecimentos pedagógicos específicos, que o capacite para a tarefa de participar da emancipação de pessoas, uma obrigação intrínseca da profissão de ensinar. Mas, mesmo diante desta necessidade premente, aqueles que se dedicam à docência superior nem sempre receberam ou desenvolveram, seja em nível de formação inicial seja em nível de formação continuada, orientações pedagógicas que preparassem para a finalidade do exercício da docência. Neste sentido, comporta anunciar acerca de quatro diferentes grupos de professores que realizam a docência no magistério superior, segundo classificação de Behrens (1998, p. 57):

[...] a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio); d) os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

A constatação, à luz do que discute a autora, é que, na maioria dos casos, os professores não estão preparados para essa tarefa. No caso dos docentes advindos dos cursos de bacharelado, tanto os que se dedicam exclusivamente à docência quanto aqueles que acumulam a atividade técnica e o magistério, a atividade professoral é um grande desafio,

uma vez que sua formação inicial não possui, na grade curricular, na maioria dos casos, disciplinas voltadas para a formação de professores, ou seja, conhecimentos técnicos e técnico-didáticos que os habilite para o magistério superior. Mesmo professores oriundos de cursos que preparam para a docência, como o curso de pedagogia e as licenciaturas, nem sempre, encontram, em sua graduação, uma preocupação em preparar docentes para o universo dos cursos superiores, para as peculiaridades que este nível de aprendizado exige, havendo apenas cuidado formativo para o magistério do ensino infantil, fundamental e médio.

Mas o professor, ao se propor a realizar o magistério, qualquer que seja a sua formação inicial, está assumindo um compromisso consigo mesmo e com a sociedade, passando a ser sua preocupação buscar suprir, através do desenvolvimento da profissão docente, a ausência de preparo para o enfrentamento de uma sala de aula de ensino superior. Para tanto, faz-se necessário entender as peculiaridades da docência superior, buscando perceber, assim, quais as características necessárias para que um profissional possa bem desempenhar esta tarefa.

A rigor, um quadro que se nos apresenta, no magistério superior, é a questão de profissionais formando profissionais, uma recursividade. Ocorre que, para estes profissionais, exigem-se competências específicas, segundo Masetto (2003): (1) técnica, conhecimentos atualizados da área que pretende lecionar; (2) pedagógica, habilidade de tornar transmissíveis os saberes técnicos que possui; (3) política, com capacidade de reflexão crítica ante o mundo que se põe à sua frente.

Desta maneira, a competência técnica compreende o domínio do conteúdo a ser ministrado em sua sala de aula. O professor de Direito precisa ter um conhecimento claro do assunto da sua cátedra, mas ressalte-se que somente o conhecimento teórico e a experiência prática da profissão não garantem um ensino e uma aprendizagem significativa. Como ressalta Mizukami (2004, p. 301): “O conhecimento do conteúdo específico da matéria é *gerador* de outros conhecimentos, podendo levar a novas compreensões ou servir como base para futuras aprendizagens de conteúdos, processos e disposições”, não é possível se imaginar um professor que bem desenvolva sua atividade, sem o domínio conteudístico de sua disciplina. Todavia, o excessivo enfoque a esta competência gerou, e gera, uma procura por professores com grande sucesso no campo técnico, como operador do direito, sem um cuidado maior com a forma de dialogar com o aluno em sala de aula (ALVES, 2007), e este fenômeno pode gerar um distanciamento entre o volume de informações colocadas aos alunos de forma pouco

planejada e o nível de aprendizagem. Neste sentido Rosemberg (2002, p. 33) comenta sobre o processo seletivo das universidades pública diz que:

Hoje, apesar da exigência de concursos públicos de provas e títulos, o critério continua sendo a comprovação da competência técnico-científica, em detrimento da comprovação formal da competência didático-pedagógica. Em consequência disso, talvez, os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer informação pedagógica, têm exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico. Diante disso, não raramente, recebem críticas de seus alunos e dos seus pares, o que gera um clima de descontentamento em torno do processo de ensino e aprendizagem nas universidades.

Destarte, a competência pedagógica é a que diferencia o professor de Direito dos demais profissionais da área jurídica, mas, na maioria dos casos, esses professores entendem “[...] com naturalidade e evidência de que ensinam Direito através da transmissão de conteúdos que aprenderam, sem ter, de fato, aprendido a ensinar.” (MELLO, 2007, p.25). O saber pedagógico é o instrumento de trabalho do professor. Percebemos, assim, que o docente do ensino jurídico, além do domínio do conteúdo a ser ministrado, também necessita ocupar-se da aquisição da habilidade de reorganizar este conteúdo para que sejam acessíveis a seus alunos.

É a competência pedagógica que habilita o profissional do Direito a ser professor, uma vez que, além do domínio do conteúdo da disciplina, o professor é um profissional que precisa estar dotado de instrumentos capazes de manusear os conteúdos objetos de sua aula, transformando e construindo os saberes, tornando-os ensináveis, executáveis. Nesta perspectiva, a docência jurídica não é uma tarefa que possa ser realizada por qualquer pessoa que tenha apenas o domínio do conteúdo curricular da disciplina, mas desejável e importante é que o professor de direito seja alguém que possui o conhecimento pedagógico, entre outras demandas necessárias a esse ofício. Ainda sobre a necessidade da competência pedagógica, Behrens (1998, p. 61) lembra que “[...] o *professor profissional* ou o *profissional liberal professor* das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor.” (grifo do autor)

Quanto à competência política do professor de ensino superior, entendemos, como Imbernón (2006), que a docência não se restringe apenas ao ambiente de sala de aula, tendo

como função apenas a transmissão de um conhecimento acadêmico, mas vai muito além. O professor universitário tem como uma de suas atribuições a formação de profissionais cidadãos, para um novo tempo. Desta maneira, a profissão docente exerce as funções de “[...] motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade...” (IMBERNÓN, 2006, p. 14). Cabe ao professor de direito trabalhar com seus alunos o senso crítico, fazendo-os refletir sobre os institutos jurídicos, levando-os a serem agentes de transformação das estruturas jurídicas, no fomento de um mundo mais condizente com os ditames de uma sociedade democrática em constante mutação. Desta maneira, quem exerce o magistério jurídico precisa ter, como registra Alves (2007, p. 243), “[...] uma postura de proximidade e empatia, estimulando os debates e aproveitando o potencial acadêmico”, o que implica dizer que ser professor requer ultrapassar as paredes das faculdades, articulando-se com o cotidiano social mais amplo.

Assim, o docente do ensino superior, ao adquirir as três competências, estará, profissionalmente falando, preparado para bem desempenhar sua tarefa em sala de aula. Tarefa que compreende três dimensões distinta, mas que se entrelaçam mutuamente, quais sejam: (1) o preparo técnico- profissional de seus alunos, (2) a promoção de sua emancipação política; (3) o fomento à pesquisa.

Assim entendido, considerando as competências necessárias para ser professor, não mais é concebível, a ideia de que o trabalho do professor no magistério superior consiste em mera transmissão de conteúdo: chegar a sua sala de aula com a intenção de ensinar algo que se *sabe* para aqueles que *nada sabem*, sobre um conhecimento específico. Nesse sentido, Masetto (2003, p. 37) alerta que o recrutamento do professor para o ensino superior ainda é feito com ênfase no conhecimento técnico apenas “[...] não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social.”, deste modo, é muito comum, esse docente vir com a ideia de transmissão apenas do conteúdo técnico aos que *nada sabem*. Como consequência, ao invés de produzirem novos conceitos os discentes reproduzem as informações recebidas nas provas e nos exames buscando a aprovação de seu professor (MASETTO, 2003).

Mas, essa é uma perspectiva que, progressivamente, está mudando. Modernamente, a informação é acessível a todos, com um clique no computador, o aluno pode comparar as informações obtidas em sala de aula, com o pensamento de vários teóricos da área. Na era da informação, o discente não pode ser mais tratado como alguém que *nada sabe*. E, nessa dimensão, os alunos do curso de Direito têm à sua disposição canais de televisão que mostram

a atuação dos tribunais superiores em tempo real, têm como acessar sites de internet que fazem acompanhamento das últimas decisões e enviam informações direto para os e-mails dos que estão cadastrados, enfim, esse aluno tem muito mais que apenas as aulas e os livros à sua disposição. Junta-se a tudo isto a constatação de que leis e códigos mudam com muita frequência em uma atualização constante, exigindo do docente atenção para que sua biblioteca jurídica não fique desatualizada. Diante desta realidade, podemos utilizar, com propriedade, a alegoria trazida por Esteve (1999, p. 97):

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com trajes de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior.

Os professores do magistério jurídico, aos poucos, começam a se preparar para esta nova realidade, tomando consciência de que o seu papel não é mais o de um ente culto, quase infalível, a quem não era permitido contraditar. Mas, seu comportamento em sala de aula está cada vez mais próximo de facilitador da aprendizagem do aluno, e de alguém que, na profusão de temas, seleciona aqueles que são importantes para a formação técnica do aluno. Para esses professores, que em sua maioria não possui formação pedagógica, as dificuldades dessa tarefa são um grande desafio, e a falta de preparo específico para a tarefa de lecionar é, por vezes, um obstáculo que os impede de bem desempenhá-la. O que normalmente ocorre, nesses casos, é a reprodução dos modelos de aulas dos professores que atuaram na formação desses docentes, algumas vezes práticas autoritárias e conservadoras. Behrens (1998) identifica professores que, em razão do entusiasmo que possuem por sua atividade docente, superam as dificuldades e tornam-se autodidatas. Mas esta realidade não é a regra, e a falta de preparo pedagógico para assumir o papel de lecionar os conhecimentos técnicos leva à frustração das expectativas pessoais do docente e, por vezes, a de seus alunos.

Os professores que percebem seu ofício como mero trabalho de transmissão de conteúdo, onde o importante é apenas o domínio conteudístico da matéria a ser ministrada, começam a perceber que a realidade está se modificando, e sentem a necessidade de novos conhecimentos, que lhes permitam o manejo da sala de aula de uma perspectiva diferente. A aspiração maior do ensino superior seriam aulas onde o discente deixaria de ser mero espectador, para se tornar o centro da atenção do docente, que não utilizaria o aluno médio

como ideal a ser alcançado, mas buscar-se-ia superar as dificuldades de cada estudante. E essa aspiração é proposta a ser perseguida, também, no ensino jurídico.

É tarefa do professor universitário participar do processo de formação política de seus alunos, na construção de sua cidadania, levando-os a empreender novas formas de participação social e política, de conquistas, e a refletir sobre a realidade que os rodeia e buscar mudá-la, na tentativa de construção de um mundo mais justo (ENRICONE, 2005). Em uma realidade globalizada, em que os problemas tomam dimensões macro e novas tecnologias são desenvolvidas em uma velocidade sem precedente, o professor de ensino superior deve encontrar

[...] formas de inserir esses aspectos em suas aulas, tratando dos diversos temas, selecionando textos de leitura, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto, e manifestar suas opiniões a respeito disso. Conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental tanto para o professor quanto para o aluno. (MASETTO, 2003, p. 32)

Mesmo nas disciplinas eminentemente técnicas e teóricas, é desejável que o professor encontre um meio de demonstrar a importância do seu estudo para aquisição de consciência crítica, para o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa e cidadão, participante ativo de uma comunidade.

O operador do Direito atua diretamente na distribuição da justiça, seja como advogado, juiz, membro do ministério público ou serventuário da justiça, em qualquer cargo que ocupar a preocupação do egresso passa a ser o bem-estar social. A aquisição dessa reta consciência no bem realizar sua profissão, também permeia a preocupação dos professores do ensino jurídico. Discutir textos e estudos de casos, sair da sala de aula, levar o aluno a tomar contato com a realidade que o rodeia, observando e criticando, são meios que os docentes podem lançar mão para a construção de profissionais éticos e comprometidos com a mudança social.

Por fim, é também papel do professor de Direito o fomento à pesquisa, levando os discentes a uma cultura de compreensão, discussão e crítica dos postulados da sua futura profissão. Mas, para tanto, o professor precisa ser um investigador.

Um docente de ensino superior não pode prescindir da pesquisa de seu campo de especialidade, tanto no sentido de manter-se atualizado como no sentido de participar da construção dessa atualização, pois os conhecimentos estão sempre em construção. Para o bom exercício da docência universitária, não se dispensa a interação intensa entre produção de conhecimento e atividades de ensino. (GATTI, 2004, p.439)

Coutinho (2007, p.79) afirma que na prática pedagógica do docente de ensino superior, pesquisar e ensinar são unidades que não podem se dissociar, “[...] por entender que a atividade de investigar enriquece e busca conhecimentos inovadores, bem como serve para a construção da identidade do profissional docente como investigador do seu trabalho.” Ao empreender a tarefa de formar seus alunos para a autonomia técnica e investigativa, o professor deve antes buscar realizar pesquisa na sua área de concentração de estudo.

A palavra pesquisa admite muitas acepções. Parece-nos necessário definir o sentido em que ela é utilizada na prática pedagógica do professor de ensino superior. Pesquisa não pode ser, em nível de ensino superior, entendida de forma ampla, onde se compreende qualquer processo de estudo e investigação, mas Gatti (2004, p.435) indica que é

Necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consciência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional docente.

A pesquisa no ensino superior tem a função de levar os alunos a pensar, a criticar, a desenvolver a autonomia do pensamento, sendo assim realizada com rigor técnico, incentivando o aluno a produzir. Nesta realidade, onde o discente é motivado e incentivado por seu professor, este está deixando o papel de transmissor austero do conteúdo, e assumindo um papel de parceria no processo ensino-aprendizagem, que possui dois atores principais, o professor e o aluno. A pesquisa é um instrumento importante que o professor pode utilizar na consecução dos seus objetivos (MASETTO, 2003).

No mesmo sentido, Bortoni-Ricardo (2008) defende que os professores, e não apenas eles, mas todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem tomar uma postura pró ativa na produção de conhecimento científico. Essa atitude significa para estes profissionais um questionamento acerca da realidade que o cerca, buscando entender os

acontecimentos de seu dia a dia na sala de aula, refletindo sobre as ações pedagógicas e observando o significado destas para os sujeitos envolvidos no processo, e por fim, procurando entender as relações existentes entre o que ocorre dentro da escola e os seus reflexos na sociedade.

Balzan (2000) reconhece que é possível um ensino de qualidade sem pesquisa, mas acredita que esta realidade é muito difícil, pois impõe a necessidade de que o professor, mesmo sem o rigor técnico exigido na atividade de pesquisa, esteja sempre se atualizando, estudando, que seja um leitor assíduo de textos técnicos e de jornais e revistas que o coloquem a par da realidade que o cerca. O professor que não é pesquisador, para se sair bem em sala de aula, precisa ter “[...] uma capacidade invejável de comunicar-se com seus alunos.” (BALZAN, 2000, p.116). Todavia, isso é um traço de personalidade que nem todos os professores possuem. E, mais do que pessoas que se improvisem em docentes, o ensino superior precisa de profissionais que se dediquem ao estudo e à pesquisa. Além disto, o professor “[...] deve ser capaz de gerar conhecimento próprio, para poder ensinar ao aluno a qualidade básica da Universidade que é a criação científica.” (CAPPELLETTI, 1992, p. 13), assim, o professor pesquisando, seu aluno segue-lhe o caminho. E dotar o aluno da percepção de que ele é capaz de questionar os doutrinadores de sua área e tomar suas próprias decisões, baseadas em um estudo rigoroso, é um dos meios mais seguros de dotá-los de autonomia. A autonomia profissional é percebida aqui no sentido que lhe dá Giovanni (2005, p. 50), quando a considera como a:

[...] independência intelectual para o estudo e para o exercício da reflexão no processo de tomada de decisões e de compreensão dos contextos e situações em que as ações de ensinar e de aprender acontecem, algo que se constrói de forma gradativa, em decorrência do próprio exercício do estudo e da reflexão.

A autonomia profissional é, na verdade, a meta final do estudante universitário e, nessa perspectiva, é que deve ser direcionada a prática pedagógica do professor, ou seja, o professor deve ser o facilitador do processo de aquisição da autonomia. Entendemos que só conseguirá tal propósito se unir, no fazer do seu ofício, as três tarefas que apresentamos: a transmissão do conteúdo técnico, que pode e deve ser utilizado como instrumento de transformação social e fomento do ser cidadão, apresentando ao aluno a possibilidade de pesquisar o seu trabalho e ser um agente crítico de produção do conhecimento. Assim, a

prática pedagógica do professor de ensino superior deve ser direcionada para construir no discente um profissional cidadão e capaz de entender as múltiplas solicitações que seu fazer profissional exigirá.

Para desincumbir-se dessa tarefa, o docente do ensino superior proveniente dos cursos de bacharelado terá que lançar mão de instrumentais que adquirirá através do domínio do conhecimento pedagógico. Todavia, como já mencionamos anteriormente, o saber pedagógico, tão caro à atividade docente, não foi perpassado a esses profissionais, quando de sua formação inicial, uma vez que nos seus cursos a preocupação é o preparo para atividades técnicas. Diante desta realidade, Carlini (2007, p. 333) constata que:

A docência pressupõe uma comunicação entre professor e o aluno que é diferente daquela que o juiz estabelece com as partes do processo e mesmo com seus subordinados na comarca onde atua; pressupõe uma relação diferente daquela que o advogado tem com seus clientes e com seus funcionários; pressupõe uma relação diferente daquela que cada uma das profissões jurídicas estabelece com os que fazem parte de seu cotidiano.

A dificuldade gerada pela ausência de disciplinas pedagógicas na formação inicial dos professores de Direito, não pode servir para justificar o seu desempenho em sala de aula, como se isto por si só, fosse o ponto final. Pelo contrário, a constatação de tal dificuldade só terá valia se for utilizada como primeiro passo para sua superação.

Como Masetto (2003), entendemos que para o professor ser um profissional da docência precisa dominar quatro grandes eixos do processo ensino-aprendizagem: (1) o aspecto conceitual deste processo, (2) o entendimento que éceptor e gestor de currículo, (3) a consciência da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e (4) o domínio da teoria e prática básica da tecnologia educacional.

O processo ensino-aprendizagem vem sofrendo - se já não se consolidou - uma mudança de foco. No processo tradicional, a atenção é direcionada ao aspecto de ensinar, na atividade do professor, que chega à sala de aula com o status de alguém dotado do conhecimento que precisa ser perpassado. Neste sentido, o papel do aluno é relegado à simples espectador, onde no palco está o docente, no alto de sua sapiência, a desenvolver, normalmente de forma meramente expositiva, o conteúdo de sua disciplina.

Mas atualmente, com as exigências do mundo da informação, o centro dessa relação passou a ser o processo de aprendizagem, e longe do papel de mero espectador o aluno

assumiu uma posição de construtor do seu saber, inclusive, partindo do conhecimento que possui já fora da sala de aula. O professor, diante deste novo paradigma, encontra-se na posição de facilitador da aprendizagem, alguém com maior experiência na área de estudo e na profissão desejada, que vai conduzir o aluno ao conhecimento que este adquirirá sozinho. Esta troca de papéis no meio da encenação da peça leva-nos ao segundo eixo do processo ensino-aprendizagem.

Esse segundo eixo, apontado por Masetto (2003), consiste na noção que o docente é conceptor e gestor de currículo. Ou seja, é tarefa do professor, não apenas ministrar o conteúdo de sua disciplina, mas também a demonstração da importância da mesma para seus alunos, uma vez que o entendimento que o aluno já sabe a importância da sua disciplina, ao entrar em sala de aula, não se configura em realidade. Muitas vezes, ao contrário, o aluno percebe a disciplina como mais uma que deverá realizar para obter o grau desejado.

Assim, como conceptor e gestor de currículo, sai de cena o docente que começa logo a ministrar o conteúdo da aula, muitas vezes, lecionando duas ou mais disciplinas de forma dissociada, com o pensamento de que se desincumbe de sua tarefa, lecionando o conteúdo das disciplinas para as quais foi contratado, sem fazer um trabalho interdisciplinar, nem possibilitar uma visão macro do processo em que o aluno está inserido; e, entra no palco, o professor preocupado em conhecer o perfil do discente que o curso quer, em manusear os instrumentais de sua disciplina com a intenção de conseguir contribuir para a obtenção deste objetivo, preocupado, ainda, em trazer para sua sala de aula assuntos do cotidiano, que mostrem para o aluno, que o seu ensinar não é apenas abstrato, mas que pode e deve ser aplicado para solucionar e criticar a realidade posta.

O próximo eixo funda-se na percepção que o processo de ensino-aprendizagem não é unilateral, mas que envolve um leque de relações interpessoais, seja professor-aluno, seja aluno-aluno, ou estes com a instituição de ensino. Nesta perspectiva, o docente empreende uma atitude de parceria e co-responsabilidade com seus alunos, levando em consideração que os alunos do ensino superior são adultos, dotados de consciência crítica, e que chegam aos bancos universitários com uma carga de conhecimentos e expectativas que podem, e devem ser usadas, na construção do profissional que ali nascerá.

Por fim, o último eixo diz respeito ao domínio e utilização das tecnologias postas à disposição do professor e tão acessíveis hoje aos alunos de curso superior. Ao docente não é mais permitido a mera reprodução dos modelos tradicionais de aula que esses tiveram ao

longo da sua própria formação, pois em uma sociedade de informação, como estamos vivendo, as inovações tecnológicas já adentram nos lares dos alunos, seus locais de diversão, nas relações interpessoais e o professor, no domínio deste eixo, passa a incorporar à sala de aula estas inovações. (BEHRENS, 1998).

Com o domínio desses quatro eixos, o professor de Direito, em regra, estará preparado desempenhar a contento o trabalho a que se propõe, com a percepção de que não está ali para transmitir um conteúdo, mas que sua tarefa faz parte de uma construção maior que é formar um profissional. Como em uma fábrica, onde cada operário se incumbem de confecção de parte do produto final, na atividade docente do ensino superior, todos os professores, cada um com sua especialidade, estão contribuindo para a formação de um profissional, com um detalhe: o fato que a própria matéria-prima, o aluno, traz consigo elementos essenciais para a produção final. Neste sentido, Carlini (2007, p.334) descreve a atuação do professor de direito e sua relação com seus alunos:

O docente de Direito precisa ter presente, ainda, que está se relacionando com adultos, ou seja, sua prática docente deve se manifestar de forma diferenciada daquela utilizada com crianças ou adolescentes. De início, porque os adultos trazem conhecimentos prévios que devem ser estimulados e utilizados em sala de aula na construção de novos conhecimentos. E, além disso, porque adultos podem compreender com maior facilidade os objetivos de aprendizagem de cada etapa do trabalho docente e, dessa maneira, tornarem-se colaboradores ativos da consecução desses objetivos, inclusive sugerindo novas possibilidades didáticas e de estudo.

Mas, como o professor de Direito pode colocar em prática o domínio desse conhecimento no processo ensino-aprendizagem? A resposta a esta pergunta nem sempre é fácil, mas a proposta de Behrens (1998) é o desenvolvimento de uma abordagem progressiva, associada ao ensino com pesquisa, possibilitando ao aluno uma visão holística, através do uso de tecnologias inovadoras de facilitação e de diversificação da aprendizagem do conteúdo. Em outras palavras, a proposta é que o docente de ensino superior dê ênfase às relações dialógicas, com realização de trabalhos coletivos, promovendo discussões críticas e reflexões do conteúdo atrelado à realidade, para a promoção desta interação. Para tanto, o professor de direito deve mudar o foco de sua atuação e deixando a mera reprodução de conteúdos de cartilhas e manuais, para a promoção de estudos científicos, pesquisas, permitindo aos seus alunos inserir-se no mundo do pensar autônomo, e não torná-lo um mero reproduzidor de conhecimentos alheios. Em assim procedendo, o resultado da atividade do docente será trazer

para a sala de aula uma visão holística de homem e de mundo. Neste diapasão, o professor propõe-se a usar os meios modernos de comunicação a exemplo do computador, da internet, ensinando o aluno a pensar criticamente diante da realidade que o cerca, articulando-s a tantas outras ferramentas disponíveis que de fato podem fortalecer, inovar e diversificar a ação docente e a aprendizagem do aluno.

## **2. 2 Sobre Desenvolvimento Profissional: construindo um professor.**

O desenvolvimento profissional docente é um fenômeno processual e, como tal, é discutido neste tópico do estudo, como decorrência de uma condição de ser professor, de promover o ensino e mediar a aprendizagem dos alunos. É, na verdade, um processo que é tanto individual quanto coletivo. No aspecto individual consubstancia-se pela ação do professor de construir-se continuamente alargando, progressivamente e intencionalmente, seu aporte de saberes necessários à construção de sua identidade profissional docente.

Desenvolver-se profissionalmente no âmbito da docência superior implica investir em sua formação continuada, o que inclui revisões constantes na prática pedagógica, enfim, reflexões constantes e sistemáticas acerca da ação docente (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

Lançamos, assim, neste tópico do trabalho, o olhar sobre o desenvolvimento profissional do professor, em especial do docente de ensino superior. O tema é motivo de estudo de como Garcia Garrido (1996), Imbernón (2006), Lima (2007), Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), Gonçalves (1992), Mizukami (1996), Tardif (2002), Sacristán (1999) e Chakur (2001) que alertam que o desenvolvimento de uma profissionalidade docente é imperioso para o desempenho a contento da atividade do magistério. E mais especificamente, em relação ao magistério jurídico, Carlini (2007, p. 335) percebe que o “[...] docente de Direito ao entrar em sala de aula precisa, necessariamente, despir-se da toga ou da beca que enverga e compor-se para outra dimensão profissional que contempla aspectos inexistentes na prática forense cotidiana.”. Neste sentido, as pesquisas têm apontado a necessidade de investigar como o professor de ensino superior com formação inicial de bacharelado em Direito desenvolve a sua profissionalidade enquanto docente.

Para tanto, inicialmente, realizamos um estudo sobre o como os autores têm entendido o desenrolar do desenvolvimento profissional e a conseqüente aquisição da profissionalidade, ou seja, da aquisição dos instrumentos e mecanismos capazes de permitir ao professor o desempenho satisfatório de sua atividade em sala de aula. A definição do termo Desenvolvimento Profissional Docente já foi utilizada como sinônimo de formação continuada, mas hoje os teóricos reconhecem que seu conceito vai além, envolvendo aspectos multidimensionais, compreendendo, assim, que o termo tem um alcance maior, englobando a formação pós-cursos universitários, mas também, abrangendo o desenvolvimento pessoal do docente, da sua profissão e da instituição onde atua, compreendendo, assim, “[...] qualquer interação sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.” (IMBERNÓN, 2006, p. 44-45).

Para Garcia Garrido (1996, p. 139), “[...] um dos elementos positivos que encontramos na utilização do conceito de desenvolvimento profissional reside no facto de pretender superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente”. Neste sentido, olhar o desenvolvimento profissional docente do professor de Direito, não é apenas questionar sobre os cursos de pós-graduação que realizou para habilitar-se ao exercício da docência, mas é, além disso, questionar sobre os investimentos na realização do seu mister em sala de aula, sobre a participação nas atividades de avaliação e planejamento da instituição onde atua e sua atuação no reconhecimento da profissão docente que exerce. Na mesma perspectiva, Lima (2007, *on line*) entende que o desenvolvimento profissional docente reveste-se em

[...] um processo que tem como referência basilar a formação inicial e continuada, bem como o exercício profissional docente, todos eles mediados por importantes componentes como: teoria e prática; ensino e pesquisa; saberes e competências, privilegiando, sobretudo, a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico.

Diante do fato do desenvolvimento da profissionalidade docente ser um processo sempre em realização, o fato da formação inicial do professor não fornecer aportes para a docência, como é o caso dos professores de direito, deve ser compensado em outros momentos do caminho, quer seja através da formação continuada, quer seja por meio do exercício profissional docente, realizando uma formação na ação. Desta maneira, para

estabelecer o sentido que será empregado para desenvolvimento profissional, neste trabalho, devemos tecer considerações sobre o conceito de formação continuada que também é suscetível de múltiplas perspectivas.

O termo que designa a continuidade dos estudos, após a formação inicial, também não possui uma terminologia única. Várias palavras são utilizadas com este fim, como: reciclagem, aperfeiçoamento, educação permanente, educação continuada, educação contínua, capacitação, treinamento, que em essência estão designando a mesma atividade. Alguns desses termos encontram fortes críticas entre os estudiosos da educação, pois ora sugerem preocupação com o produto do processo, como os termos reciclagem ou treinamento, ora dão o sentido de dar perfeição, como o termo aperfeiçoamento (SARMENTO, 2002).

Neste sentido, Landsheere (*apud* GARCIA GARRIDO, 1996, p. 137) faz a diferença entre formação e reciclagem ao definir esta como “[...] um aspecto específico do aperfeiçoamento de professores. Define-se como uma ação de treino específico, necessário no caso de crise de qualificação, que ocorre quando o conhecimento que o professor tem de uma matéria se torna subitamente obsoleto [...].” Como existe certa mutabilidade das leis em nosso país de tradição dogmática e não histórica, onde até a Constituição Federal, desde sua promulgação, já sofreu mais de seis dezenas de emendas, não é raro os professores de Direito sentirem a necessidade de participar de cursos de atualizações, onde possam rever seus conhecimentos em relação às novidades normativas, mas esta atualização teórica não define por si só formação continuada, que abrange, também, este aspecto, mas não se esgota aí.

Para fins do nosso trabalho, optamos por designar como formação continuada o estudo formal realizado após a universidade. A formação continuada é, portanto, a busca de adaptação às situações profissionais, pós-bancos universitários. É o estudo na procura de soluções para as dificuldades e de entendimento para as idiossincrasias próprias da profissão docente. Deve ser de grande importância para todos os profissionais, notadamente para o professor de Direito, tanto pelo fato da ausência de preparo para a docência em sua formação inicial, quanto pela própria exigência normativa, que hoje traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (LDB), estabelecendo em seu art. 66 que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado.

Assim, no Brasil, o cenário natural para formação dos professores de ensino superior têm sido os cursos de pós-graduação, no entanto estes cursos têm como objetivo a formação

do pesquisador, não do professor (CHAMLIAN, 2006). A propósito, Pimenta e Anastasiou (2005) alertam que a lei não entende a docência do ensino superior como um processo, mas como uma preparação para o magistério, uma vez que exige, para o seu exercício, apenas a pós-graduação, deste fato, segundo as autoras, surge um aumento significativo na demanda por cursos com estas características, o que provocou, por consequência, também um aumento significativo na ofertas de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

As pós-graduações *lato sensu* – principalmente os cursos de Especialização- seguem os estudos dos graduados e têm como objetivo a formação de especialistas em uma determinada área de conhecimento, dentro da formação mais geral que receberam, colaborando para a construção de profissionais com domínio técnico-científico (ROSEMBERG, 2002). Algumas dessas especializações preveem em seu quadro de disciplinas, uma única disciplina pedagógica, normalmente intitulada metodologia do ensino superior com duração de sessenta horas, em média (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005). Para os professores advindos de cursos de bacharelados, esta é, muitas vezes, a única aproximação que terão durante a sua vida acadêmica com uma formação pedagógica,

[...] única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005, p. 108)

A Metodologia do Ensino Superior é uma disciplina que possui duas funções epistemológica: a formativa e a investigativa. A função formativa tem como escopo a formação do profissional para o magistério superior, o manejo da sala de aula, a obtenção de conhecimentos específicos sobre o saber-fazer didático. Já a função investigativa, orienta no sentido da prática da interrogação epistemológica e da sistematização do conhecimento didático (VEIGA, 2008). E considerando que esta disciplina é ministrada nos cursos de pós-graduação destinados aos bacharéis, com normalmente 60 horas/aula, a efetivação destas duas funções fica bastante comprometida. No entanto, temos que registra o que Behrens (1998, p. 65) nos informa sobre o assunto:

Na realidade, os cursos de especialização *lato sensu* têm sido uma possibilidade mais efetiva para os docentes que procuram a qualificação

pedagógica. Recebendo denominações como Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, as propostas tentam salvaguardar um espaço para discussão e reflexão sobre a ação docente desencadeadas em sala de aula.

Os cursos de Mestrado e Doutorado têm como prioridade a formação para a pesquisa, proporcionando competência científica, gerando ao mesmo tempo um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos em nível de graduação e de Especialização (ROSEMBERG, 2002), não enfocando a formação para a docência. Desta forma, nem sempre os alunos egressos destes cursos estão preparados para enfrentar a sala de aula. Muitas vezes são pesquisadores de grande excelência, mas que não possuem conhecimentos pedagógicos para a atividade de reorganizar o conteúdo que possuem e que produzem, no sentido de facilitar o processo de aprendizagem pelos alunos. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 107) lembram que o professor que está realizando a pós-graduação, buscando habilitação para a docência, “[...] nos seus momentos de aprofundamento no mestrado ou doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar neste aspecto”. Mas, de acordo com a recomendação da lei, as universidades públicas, especialmente as federais, em seus editais, exigem, para o ingresso na profissão, a posse do grau de doutor ou mestre. Muitas vezes, enfatizando com uma pontuação elevada o conhecimento científico em detrimento com o desempenho pedagógico demonstrado nas provas didáticas, onde o candidato a professor profere uma aula.

Uma nota importante, ainda observada da leitura da LDB é que o seu art. 65 estabelece que a formação docente para todos os níveis de ensino, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Desta maneira, o neófito no ensino superior, poderá adentrar em sala de aula sem nunca antes ter vivenciado esta experiência enquanto aluno, sem um estágio prévio. A única atividade que pode ainda ser considerada como um estágio de iniciação à docência é a monitoria, mas mesmo ela, muitas vezes não é realizada de maneira apropriada, não sendo raro o monitor servir “[...] como um secretário do professor, ou um bedel da classe, ou uma espécie de ‘fiscal’, ou até mesmo como um assistente do professor” (ABREU, MASETTO, 1980, p. 56). Nesses casos, mesmo a experiência da monitoria pouco contribui para a formação para a docência.

Diante dessa realidade, temos que questionar sobre o desenvolvimento profissional deste docente, e quais os instrumentos de que lança mão para suprir a ausência formativa voltada para a docência. Entendemos que o desenvolvimento profissional do professor de

Direito vai além da formação continuada, ou seja, do prosseguimento dos estudos depois do recebimento do grau superior. Percebemos que se transfigura em um processo, que é a busca pela aquisição das competências para o ensinar, para desenvolver as habilidades necessárias para o exercício do magistério superior.

Profissionalidade docente é outro termo polissêmico, que para nosso estudo, entendemos, através do olhar de Sacristán (1999) e Chakur (2001), como a aquisição das habilidades necessárias e específicas do “ser professor”, sendo, assim, o desenvolvimento profissional docente. Para Chakur (2001), seis são os aspectos integrantes da profissionalidade docente: (1) competência em habilidades técnico-pedagógicas; (2) competência em habilidades psicopedagógicas; (3) responsabilidade social; (4) comprometimento político; (5) engajamento da rotina institucional; e (6) investimento na própria formação. Adquirindo estas competências o docente jurídico estaria se habilitando para o exercício de sua profissão. No mesmo sentido, Gonçalves (1992) e Mizukami (1996) entendem que o desenrolar do percurso profissional do professor envolve o desenvolvimento pessoal, a profissionalização e a socialização profissional. Passaremos, a seguir, a delinear estes três processos que compõem o desenvolvimento profissional.

Buscando entender a dimensão pessoal, encontramos as lições de Mizukami (1996, p.65) que percebe essa dimensão como “[...] o resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade, habilidades, interações com o meio.”. Desta maneira, ao perceber a docência como exercício profissional, o professor de Direito passa a sentir a necessidade de capacitar-se para exercê-la. Muitas vezes este processo dá-se de modo inconsciente, sem uma reflexão rigorosa sobre o assunto. Isto decorre de uma marcha natural do desenvolvimento da profissionalidade.

Ao longo de sua História de Vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros [...] e são reatualizados e reutilizados de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (TARDIF, 2002, p. 72)

Assim, o professor vai formando um arcabouço de experiências e saberes necessários à atividade que busca exercer. Para Tardif (2002), estes saberes plurais são de três naturezas: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, pedagógicos e os saberes experienciais. Estes

saberes não podem ser tratados como uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais o professor se encontra mergulhado.

Os saberes disciplinares são aqueles dos quais o professor se apropria e que vão ser objeto da matéria a ser lecionada, no caso do professor de Direito, são os saberes referentes à disciplina que ministra, neste sentido Tardif (2002, p. 39) explica que “[...] os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.” No entanto, Carlini (2007, p.333) alerta que:

O conhecimento sobre o assunto que vai ser tratado em sala de aula é sem dúvida alguma, fundamental para aquele que exerce a docência em qualquer área. Mas o conhecimento do assunto não é o único pressuposto da docência, é tão somente um dos pressupostos.

Desta forma, em favor de um bom desempenho no ministrar de sua disciplina, o professor de Direito deve tomar para si os chamados saberes curriculares, entendendo quais os objetivos, conteúdos e métodos da instituição onde leciona, além de observar e aplicar as linhas orientadoras da formação jurídica adotadas. Estes saberes apresentam-se de forma mais palpável através dos programas de curso.

Os saberes da formação profissional, para Tardif (2002) subdividem-se em saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica. O saber das ciências da educação são aqueles que formam o professor erudito e cientificamente, e os saberes pedagógicos são doutrina e concepções passadas aos professores através de sua formação inicial e/ou continuada, fornecendo ao professor substrato ideológico de sua profissão e as técnicas do saber-fazer o seu ofício.

Enfim, os professores também produzem saberes que advêm de sua experiência em sala de aula, que Tardif (2002) chama de saberes experienciais, pois nascem da prática da profissão docente, e decorrem das representações e compreensões que o professor realiza de sua prática cotidiana, que seria, para o autor, a chamada “cultura docente em ação”. As experiências vividas pelos professores em sala de aula, ou fora dela, através das interações com sua instituição de trabalho e com os demais atores do circuito institucional, vão formando

o *habitus*<sup>3</sup> e construindo um manancial de habilidades que o auxiliarão a desenvolver com segurança suas atividades docentes.

Observando o Quadro 01, a seguir, construído por Tardif (2002, p. 63), percebemos, que os saberes experienciais são os únicos que contam com a participação do professor em sua construção, pois todos os demais, o docente encontra já estruturados ao chegar ao seu ambiente de trabalho. No entanto, os demais saberes são de grande importância para a construção dos saberes experienciais, pois este é responsável por intermediar o diálogo entre os demais, uma vez que é por meio dos saberes da experiência que “[...] os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são propostas e concebem os modelos de excelência profissional.” (CANDAU, 1996, p. 146).

QUADRO 01: Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Maurice Tardif (2002)

O desenvolvimento profissional docente no âmbito pessoal passa, necessariamente, pelos saberes experienciais, uma vez que é uma construção pessoal do professor, nascida a partir da sua prática cotidiana e validados por ela. Mas, diante de um desenvolvimento natural

<sup>3</sup> O termo *habitus* é aqui utilizado com o sentido que lhe deu Bourdieu (*apud* MICELI, 1982, XL), ao descrevê-lo como um “[...] sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados”.

de sua profissionalidade, o docente de ensino superior, para adquirir competências específicas para a sua tarefa, precisa realizar investimentos neste propósito, e permanecer abertos para os esforços necessários que este empreendimento exigirá (LIMA, 2007).

Mesmo investindo no seu desenvolvimento pessoal enquanto docente, o professor de direito necessita reconhecer-se como profissional na sua atividade de sala de aula, investindo na profissionalização do seu fazer docente. Este é o segundo processo que compõe o desenvolvimento profissional. Falar de profissionalização não se reveste em uma tarefa das mais simples, uma vez que o próprio termo admite muitas acepções. No entanto, em nosso trabalho, profissionalização é tomada no sentido que lhe atribui Imbernón (2006) como sendo o processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão docente. Assim, ser um profissional da docência é adquirir uma autonomia que o habilite a:

[...] solucionar novas situações além das habituais, à medida que apareçam; ou de debruçar-se sobre elas com novos olhares, construindo e avançando nos processos de identidade pessoal e profissional, revendo os elementos determinantes da profissão docente, seus nexos constituintes, assumindo a condução dos projetos pedagógicos das instituições [...]. (ANASTASIOU, 2004, p. 477)

O processo de profissionalização constitui-se, portanto, em algo além de um esforço individual e intimista de capacitar-se para a docência, mas envolve a abertura de um panorama maior diante do professor, que passa a perceber que é parte de um ambiente macro, que sai da sua sala de aula, envolve a escola, passa pela estrutura de ensino em que está envolvido e chega à sociedade.

Por fim, o último processo necessário ao desenvolvimento profissional é a socialização, que decorre da constatação, percebida na construção da profissionalidade, que o professor é um ator que está inserido em um contexto, desta forma, tem a sua disposição instrumentos decorrentes da convivência com o outro, como “[...] troca de informações, discussões de grupos sobre inovações pedagógicas alcançadas em nível individual- enfim, à socialização de experiências, apontado para um processo de aprendizagem constante por parte do docente.” (BALZAN, 1996, p.48).

O professor de direito, por vezes, corre o risco de não atentar para a necessidade da socialização no seu processo de desenvolvimento profissional, uma vez que, muitas vezes exerce outras profissões, e ao magistério é dedicado o tempo que sobra das outras jornadas de

trabalho já bastante intensas. Desta maneira, o professor de direito chega à faculdade, encontra-se rapidamente com seus pares na sala dos professores, conversa sobre as últimas notícias e decisões dos tribunais superiores, e vai para sua sala de aula e de lá para outros destinos. A troca de experiências sobre o seu fazer docente pouco faz parte das conversas entre os professores. Não havendo, portanto, a necessária socialização profissional, que para Dubar (apud LÜDKE, 1996, p. 33), “[...] consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional por meio do jogo das transações biográficas e relacionais.” Desta maneira, podemos perceber que o professor só pode se reconhecer como tal, a partir da interação com seus pares. Não há como alguém se reconhecer profissional de uma determinada área do conhecimento, sem que possa colocar seu trabalho e sua prática em comparação com a do outro, na perspectiva de aprender e desenvolver potenciais.

Assim, percebemos que o desenvolvimento da carreira docente não é algo estático, mas um processo que engloba uma série de variáveis que se entrelaçam e formando um mosaico vão dando forma ao ser professor. Outro aspecto importante é a constatação que este processo não possui data de término, ele vai se constituindo ao longo de toda a atividade docente, o que gera a possibilidade do professor de direito adquirir mecanismos que possam ajudá-lo na condução de sua disciplina, apesar da ausência de formação pedagógica na formação inicial.



### CAPÍTULO III

DELINEAMENTO METODOLÓGICO  
DESCREVENDO O PERCURSO DA  
PESQUISA



**CAPÍTULO III**  
**DELINEAMENTO METODOLÓGICO**  
**DESCREVENDO O PERCURSO DA PESQUISA**

A pesquisa com narrativa (auto) biográfica ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições [...], pois, as nossas histórias pessoais são produzidas e intermediadas no interior e no cotidiano das práticas sociais instituídas e institucionalizadas. (Elizeu Clementino de Sousa, 2006a)

A condução de uma sala de aula universitária não é precisamente a atividade-fim a ser desempenhada por um bacharel em Direito, ao se considerar as finalidades e objetivos desse bacharelado, em que pese a necessidade de compreensão acerca da competência do bacharel em Direito assumir a formação dos futuros profissionais da lei. Nesta circunstância é que se indaga: em que medida o curso de Direito proporciona aos seus egressos os aportes teóricos e metodológicos para exercer a docência superior? Ou mesmo a docência em quaisquer outros níveis? E, em assumindo a docência superior, como se auto-avaliar em termos de contribuição nesta seara? Como descreve seu processo de tornar-se professor? Que experiências e vivências práticas colaboraram na construção do conhecimento científico pertinente ao ser professor?

A ausência de previsão curricular, nos cursos de bacharelados, de disciplinas de formação para a docência coloca a exigência de que os bacharéis em Direito que se dedicam à docência busquem forma de superação desta lacuna formativa, e isto supõe, entre outras demandas que estes profissionais invistam em seu desenvolvimento profissional, isto é, no processo de tornar-se professor, percebendo a necessidade de aquisição de conhecimentos específicos da atividade de lecionar, que os habilitarão a melhor desempenhar a docência.

Nesse sentido, ao propor como interlocutor o professor de Direito, vislumbramos compreender como se efetiva, concretamente, o desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Assim, surge a necessidade de definir um percurso metodológico que subsidie as respostas às questões norteadoras da pesquisa e, portanto, o alcance dos objetivos propostos. Optamos, nesse caso, pela pesquisa qualitativa, que, na perspectiva de Minayo (1994, p.24):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atividades, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Proceder, por conseguinte, a uma análise qualitativa da pesquisa é própria das ciências humanas, uma vez que seu campo de atuação, segundo Martins (1989), não é pré-delineado, abrangendo também a vertente educacional e demais alcances do conhecimento da vida humana, incluindo aspectos como linguagem e relações sociais. Implica dizer que a denominação qualitativa define-se por adentrar no mundo dos significados das ações e das relações humanas, que não são passíveis de formatação em números e equações, mas que se revestem em critérios de observação e análise que permitem desvendar os seus sentidos e suas significações.

Esse tipo de pesquisa, dada sua natureza, permite ao estudo a obtenção de dados por meio do contato direto entre pesquisador e o sujeito ou a situação motivo da pesquisa, possibilitando a compreensão e a decodificação de um sistema complexo de significados, a partir da diversidade de crenças, falas, opiniões e emoções produzidas por meios das técnicas próprias das histórias de vida. Sendo, neste sentido, bastante apropriado para a pesquisa que propomos.

### 3.1 História de Vida

Dentro da perspectiva qualitativa, para compreender acerca dos percursos formativo e profissional do professor bacharel em Direito, optamos pela abordagem de História de Vida, (apesar de, inicialmente, termos pensando em realizar a pesquisa por outros vieses, como a etnografia), uma vez que o que pretendemos investigar são as trajetórias formativas desse profissional, com destaque para seus percursos de desenvolvimento profissional docente.

No que se refere ao aporte teórico que de forma mais específica sustentou a metodologia do nosso trabalho com História de Vida tomamos por base os escritos de Souza (2006a, 2006b), Abrahão (2004), Santamarina e Marinas (1995), Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1988), Pineau (1988), Bueno et al. (2006), entre outros, por conceberem essa modalidade de metodologia como um meio capaz de realizar a intersecção do individual com o social, permitindo que elementos do presente fundam-se a evocações passadas, provocando, desta feita uma reflexão sobre o passado que pode gerar mudanças na trajetória de vida do interlocutor da pesquisa. A perspectiva apontada possibilita, desta feita, um movimento de investigação/formação dos e com os parceiros da pesquisa. Souza (2006a, p. 26), acerca deste aspecto, afirma que:

Essa perspectiva de trabalho, centrada na abordagem biográfica, configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

É o que Souza (2006b) denomina de dimensão de auto-escuta, em que o sujeito ao pôr em memória a sua história, através da biografia, o faz para si mesmo, tomando consciência do “conhecimento de si”, através da metarreflexão do ato de narrar-se, de dizer-se para si mesmo. Trata-se, portanto, de uma investigação-formativa em História de Vida, compreendendo e empreendendo discussões que se voltam tanto para sua configuração enquanto prática multidisciplinar e polissêmica como enquanto percurso epistemológico de fundamentação dessa modalidade de pesquisa.

A escolha das Histórias de Vida como meio metodológico para realização da pesquisa sobre o desenvolvimento profissional do professor de Direito fundamenta-se nas ideias de Nóvoa (1988, p. 116), principalmente, para quem há um “[...] movimento actual que procura repensar as questões de formação, acentuando a idéia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”. Neste sentido, percebemos que ao relembrar os passos formativos dados em favor do seu desenvolvimento profissional docente, o professor, simultaneamente, está a refletir sobre seu ser docente, e este movimento de lembrança e de reflexão caracteriza-se como um valioso meio de formação, de percepção de muitos pontos a considerar no percurso de tornar-se professor.

Partimos, então, da compreensão de que a formação profissional docente não é unidimensional, ou seja, não ocorre em um único espaço, mas é determinada por aspectos diversos. Apóia-se na educação formal, é determinada pelo meio onde se vive, mas também há que considerar a auto-formação realizada pelo próprio professor, que constrói a si mesmo através da reflexão da sua própria realidade. A propósito, é como compara Pineau (1988, p. 65):

Entre a acção dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialéctico de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional.

Este formato reflexivo, isto é, a reflexão sobre si, pode começar a partir do falar sobre si, adentrando, ampliando-se ao plano do existencialismo, estabelecendo representações e construindo significados “[...] sobre várias dimensões da vida, sobre os trajetos, sobre os processos formativos, sobre a docência e, sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência” (OLIVEIRA, 2006, p. 51). A reflexão, quer seja um ato espontâneo, quer seja um ato provocado por questões exteriores é, como já mencionamos, um modo de promover a formação.

A origem da História de Vida como método de pesquisa remonta à Escola das Annales, logo após a Primeira Guerra Mundial (BURKE, 1991), uma vez que, neste momento, o olhar dos historiadores começou a mudar de foco e novas formas de construção

do saber histórico foram sendo valorizadas, incluindo neste rol, a autobiografia, o falar não mais dos detentores do poder, mas de todos os participantes dos acontecimentos, tornando, todos, atores principais de sua história e não apenas meros coadjuvantes.

No Brasil, as pesquisas que trazem as histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica na área da educação tiveram um grande avanço nos últimos quinze anos. Bueno et al (2006), ao tecerem uma análise sobre História de Vida e autobiografia, buscam dar precisão aos termos utilizados para nomear esta metodologia de trabalho, e que em razão de sua variedade, os autores constataam que os empréstimos conceituais e as denominações utilizadas por vezes são dotadas de ambigüidade, ou de aproximações semânticas que a rigor, não poderiam ocorrer. Para exemplificar, destacamos algumas dessas nomenclaturas:

[...] memória(s), lembranças, relatos de vida (récit de vie), depoimentos, biografias, biografias educativas, memória educativa, histórias de vida, história oral de vida, história oral temática, narrativas, narrativas memorialísticas, método biográfico, método autobiográfico, método psicobiográfico, perspectiva autobiográfica [...]. (BUENO ET AL, 2006, p. 388).

Le Goff (2003, p. 207), que é um dos principais expoentes da história das mentalidades<sup>4</sup> e integrante da Escola das Annales, trouxe o entendimento que o presente não pode ser visto como um único instante e que “[...] a definição da estrutura do presente, seja ou não consciente, é um problema primordial da operação histórica.”. Desta maneira, para compreender o desenvolvimento da profissão docente dos professores de Direito, é necessário uma visita à sua História de Vida, aos acontecimentos que determinaram seu atual estado no exercício da docência.

Para definirmos semanticamente o termo História de Vida que é utilizado ao longo do trabalho, devemos considerar o enfoque na relação entre interlocutor e pesquisador. De acordo com Santamarina e Marinas (1995), as Histórias de Vida são narrativas elaboradas a partir da solicitação do pesquisador que, de uma maneira ou de outra, participa da construção das memórias na medida em que se relaciona com o interlocutor, e em contrapartida este produz o seu relato a partir da demanda do investigador. Seria esta a diferença entre História

---

<sup>4</sup> A história das mentalidades é um ramo da teoria da história e tem como objetivo compreender a forma de pensar e agir dos homens ao longo da história, analisando não só seus atos mas o pensamento contido por trás de cada um deles.

de Vida e relato (Auto) biográfico, uma vez que a produção memorialística do interlocutor dá-se a partir das necessidades investigativas do pesquisador (ABRAHÃO, 2004). Sobre esta vertente metodológica, assim se reportam Santamarina e Marinas :

Recolher os relatos ou as histórias de vida não é recolher objetos ou condutas diferentes, mas, sim, participar da elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isto a História de Vida não é só uma transmissão, mas uma construção da qual participa o próprio investigador. (1995, p.273)

Abrahão (2004), em seus escritos sobre narrativas as descreve como elementos que trazem consigo um forte e acentuado tom pessoal, articulado, pelo exercício da memória, as trajetórias de cada professor interlocutor, pela sua maestria na tessitura memorialística, ao articular presente, passado e futuro. Revelando, pois, não exatamente “[...] uma vida como de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu”, como nos diz Benjamin (1996, p. 37), comparando narrativa a uma forma artesanal e secular de comunicação.

Desta maneira, percebemos que, diferente de outros métodos, a História de Vida traz uma íntima relação entre interlocutor e pesquisador. Em uma pesquisa desta natureza “[...] cada participante procurará refletir sobre seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele foram formadores ao longo de sua vida.” (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 11). Este movimento de reflexão não é apenas dos sujeitos da pesquisa, mas também o é do investigador, que ao longo do trabalho de garimpagem das memórias, realiza uma auto-reflexão e um resgate de sua própria história de formação e de desenvolvimento profissional.

Assim, tomando o conceito de História de Vida, a partir do autobiográfico, concluímos que é o relato da própria vida, onde o sujeito da pesquisa conta suas experiências, a partir da demanda do investigador, trazendo à tona acontecimentos guardados em sua memória, que justificam o estado presente em que se encontram. Neste sentido, as memórias pessoais, quando organizadas em depoimentos autobiográficos, são fontes de esforço de compreensão da construção da história dos interlocutores da pesquisa (REGO, AQUINO, OLIVEIRA, 2006).

A História de Vida, aqui apresentada, também é chamada por Meihy (1996) de história oral quando é registrada através de relatos orais. “A história oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida

social das pessoas. Ela é sempre uma história do *tempo presente* e é reconhecida como *história viva*.” (MEIHY, 1996, p.17, grifo do autor). Reforçamos, contudo que nesta perspectiva, não trabalhamos com a terminologia adotada por Meihy, mas com a terminologia História de Vida.

Acrescentamos, por conseguinte, que História de Vida tanto pode ser método como pode ser compreendida apenas enquanto técnica de coleta de dados. “[...] tanto é método, porque logrou no seu processo histórico vasta documentação teórica, quanto é técnica, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre sua utilização”, como nos diz Souza (2006a, p. 29).

Neste trabalho, a História de Vida é utilizada como método, uma vez que estamos investigando a formação do sujeito da pesquisa através da ponderação da sua práxis, a partir do esforço de memória que realiza para construir a sua história pessoal e profissional. Inscreve-se, desse modo, na linha da pesquisa-formação, que através de relatos autobiográficos permite desenvolver um processo de reflexão sobre a profissão docente e se oferece como meio favorável sobre a formação do professor universitário (CHAMLIAN, 2006). Torna possível, ainda, um “[...] melhor e mais aprofundado conhecimento sobre os processos de formação e desenvolvimento profissional acerca da prática profissional docente e suas idiossincrasias.” (LIMA, 2007, *on line*).

Esta (auto) formação realizada pelo próprio sujeito da pesquisa ao empreender uma viagem sobre sua trajetória de vida só é possível porque esse método permite a construção de um tempo próprio que lhes dá uma consciência temporal específica (PINEAU, 1988), ou seja, os diferentes momentos de vidas, diluídos ao longo dos anos, são ordenados e começam a dar sentido ao presente, fazendo o interlocutor perceber a sua trajetória profissional, que por vezes é realizada de forma inconsciente, sem maiores reflexões.

A História de Vida também é utilizada como uma técnica de pesquisa, na medida em que buscamos apreender através dos relatos de vida dos participantes como está ocorrendo sua trajetória formativa, no sentido de refazerem, pelo viés da História de Vida, os caminhos percorridos para a realização do seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a aquisição da sua profissionalidade docente.

Para dar maior uniformidade ao estudo, adotamos a orientação de Souza (2006a) e denominamos de narrativa (auto)biográfica ou narrativa de formação a pesquisa em História de Vida que realizamos, uma vez que buscamos durante todo o percurso da pesquisa

empreender uma análise das memórias e das histórias de vida dos professores de Direito que buscam em suas memórias e através da compreensão das mesmas compreender seu processo formativo para o desempenho da docência.

Assim, ao utilizarmos a abordagem de História de Vida, demos voz ao interlocutor da pesquisa, para que ele relembando o seu passado, pudesse construir suas narrativas, a partir de suas memórias. Como este modo de pesquisa é estranha ao universo jurídico, alguns interlocutores tiveram certa dificuldade de perceber o tipo resposta esperada para os questionamentos realizados, e de forma recorrente e técnica nomearam datas e acontecimento como em preenchimento de um formulário. Somente após conversas e explicação mais detalhada dos propósitos da pesquisa, os sujeitos deram vazão às suas lembranças e narraram com maior desenvoltura suas Histórias de Vida.

### **3.2 Cenário da Pesquisa**

O cenário da pesquisa é o Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Professor Camillo Filho- (ICF), instituição de ensino superior, sediada em Teresina-PI, caracterizada como uma sociedade civil de Direito privado, de dependência administrativa particular, possui atualmente em funcionamento cinco cursos: Direito, Administração, Serviço Social, Arquitetura e Artes Visuais.

O Instituto Camillo Filho- (ICF), como é mais conhecido, está registrado sob o protocolo 02, nº 10.808, registro nº 239, do livro A-07, do 2º Cartório de Notas e Registro de Imóveis da 3ª Circunscrição da Comarca de Teresina, Estado do Piauí, e tem por mantenedora a Sociedade Piauiense de Ensino Superior Ltda- (SPES-Ltda), que é uma sociedade empresária de dependência administrativa particular, que tem como finalidade a organização e manutenção de cursos na Educação Superior, a realização de estudos e projetos de caráter cultural, científico e educacional, bem como a organização e manutenção de cursos nos outros níveis de ensino.

O projeto de credenciamento da instituição junto ao Ministério da Educação foi aprovado por meio da Portaria nº 687, de 24 de maio de 2000 (Diário Oficial da União de 16

de maio de 2000)- retificada pelo Parecer nº 757/2000- Conselho Nacional de Educação, e homologada e pelo Ministro da Educação (Diário Oficial da União de 14 de agosto 2000). Conforme as figuras de 9 a 13, percebemos que o Instituto Camillo Filho, não está sediado em um único prédio, mas suas instalações localizam-se em quatro prédios localizados próximos um do outro.

Sua inauguração ocorreu em 5 de junho de 2000 e as atividades iniciaram em agosto do mesmo ano. O Instituto Camillo Filho, embora conte apenas com nove anos de existência, tem, em seu quadro de pessoal, professores advindos de diversas Instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal do Piauí e a Universidade Estadual do Piauí, a maioria contando com tempo significativo de experiência em atividades docentes, sendo esta uma das motivações que levaram à escolha desse espaço para a realização da pesquisa.



FIGURA 9: Prédio onde funciona: Secretaria Acadêmica, Biblioteca, Coordenadoria do curso de Artes Visuais, Coordenadoria do curso de Direito, localizado na Rua Manoel Nogueira Lima, 1175 - Jóquei Clube em Teresina-PI. Disponível em [www.icf.edu.br](http://www.icf.edu.br)



FIGURA 10: Prédio onde funciona o Curso de Direito, pátio interno. Disponível em [www.icf.edu.br](http://www.icf.edu.br)



FIGURA 11: Prédio onde funciona: a Diretoria Geral do ICF, Direção Geral da SPES, Núcleo de Planejamento Acadêmico, Núcleo de Práticas Jurídicas, Juizado Especial Cível, localizado na Rua Manoel Nogueira Lima, 1347 - Jóquei Clube em Teresina-PI. Disponível em [www.icf.edu.br](http://www.icf.edu.br).



FIGURA 12: Prédio onde funciona: Coordenadoria do curso de Arquitetura e Urbanismo, Laboratórios de Arquitetura, localizado na Rua Napoleão Lima, 1280 - Jóquei Clube em Teresina-PI. Disponível em [www.icf.edu.br](http://www.icf.edu.br)



FIGURA 13: Prédio onde funciona: Coordenadoria do curso de Administração. Geral, Coordenadoria do curso de Serviço Social, Laboratórios de Informática e Auditórios, localizado na Av. Jockey Clube, 1323 - Jóquei Clube em Teresina-PI. Disponível em [www.icf.edu.br](http://www.icf.edu.br).

Outro motivo para a escolha do Instituto Camillo Filho para a realização da pesquisa é o fato de ali exercermos nossa atividade docente há seis anos, trabalhando com as disciplinas de Direito Penal, tanto a parte geral quanto a parte especial, além de termos passado cinco anos à frente do Núcleo de Prática Jurídica Nicanor Barreto e no último ano estarmos à frente da coordenação de monografia dessa instituição. Função que permite uma proximidade maior com os professores e com os alunos, imprimindo maior intimidade na relação orientando-orientador, durante a realização das monografias de final de curso. Por último, outro fator que levou a pesquisa a ser realizada nessa instituição de ensino superior, foi o fato de hoje a maior parte dos cursos jurídicos se realizarem em instituições particulares.

O curso de Direito do ICF funciona nos turnos diurno e noturno, de forma seriada, com disciplinas semestrais, e está distribuído em blocos, em dez períodos letivos. A carga horária do curso é de 3.600 (três mil e seiscentas) horas/aulas-atividades, que devem ser integralizadas em, no mínimo, 5 (cinco) e, no máximo, 8 (oito) anos. São oferecidas 160 (cento e sessenta) vagas anuais, com duas entradas (vias concurso vestibular) de 80 (oitenta) alunos, sendo 40 (quarenta) para o curso diurno e 40 (quarenta) para o noturno, a cada semestre.

Para a realização da pesquisa, e até por exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, foi solicitada uma autorização institucional (APÊNDICE F), em que o Diretor Geral da Instituição, Marcelino Leal Barroso de Carvalho, ao mesmo tempo em que tomou ciência da realização da nossa pesquisa, permitiu que a mesma fosse realizada na instituição. Somente após, a obtenção desta autorização, a pesquisa de campo se iniciou.

O Instituto Camillo Filho leva a chancela do nome do Professor José Camillo da Silveira Filho, professor de Direito que durante muitos anos pertenceu ao quadro docente da Universidade Federal do Piauí, onde exerceu, além da função de professor várias atividades administrativas, inclusive foi reitor dessa IES no período de 1974 a 1983. Em 1999, o professor Camillo Filho foi escolhido como o Piauiense do Século na área de educação no Piauí, concurso realizado pela TV Radio Clube. A seguir são apresentadas duas fotografias do emérito professor, ambas cedidas por seus familiares como vemos na figura 14.



FIGURA 14: Professor José Camillo da Silveira Filho. Acervo da família do Professor Camillo Filho.

### 3.3 Sujeitos do Estudo

Os sujeitos da investigação são todos professores do curso de Direito do Instituto Camillo Filho. Neste momento, segundo semestre de 2008, período de realização desse estudo, conta com um total de quarenta e oito professores em seu quadro, sendo que deste total, quarenta e três são graduados em Direito, e têm a responsabilidade de ministrar disciplinas da grade profissional do curso. Desse total de professores, vinte e seis possuem Especialização, dezoito têm o grau de mestre e três são doutores em suas áreas de conhecimento.

Os sujeitos da pesquisa são dez professores do curso em apreço com formação básica em Direito e que, em geral contam, em sua trajetória docente com, pelo menos, cinco anos de atividade nesta área. A determinação do tempo de cinco anos deve-se ao fato de buscarmos compreender o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito, e, para tanto, faz-se necessário, que o investigado possua certo tempo de experiência de docente, espaço temporal que a literatura tem colocado como mínimo suficiente para consolidar a carreira do magistério superior ou que esteja a caminho, é, portanto, representado o mínimo suficiente para compreendermos a ocorrência deste fenômeno, objeto do presente estudo. Ter cinco anos de atividade docente, de certa maneira, garante que a sala de aula não é uma atividade sazonal, mas que, de alguma forma, a atividade docente, tornou-se para o professor uma profissão.

Dentre os dez professores convidados como interlocutores da pesquisa, seis têm como maior titulação o curso de Mestrado e quatro são especialistas, sendo que dentre os especialistas dois têm mais de uma Especialização. Assim identificados, para garantir o anonimato desses professores envolvidos na pesquisa, utilizamos nomes fictícios, de origem romana, tão familiares aos estudantes e profissionais do Direito, são eles: Tício, Caio, Mévio, Saulo, Homero, Artemis, Ceres, Minerva, Vesta, Artemis.

Para um primeiro contato com estes professores, elaboramos o perfil identitário dos professores interlocutores da pesquisa. Optamos por primeiro apresentar o professor a partir de sua própria narrativa, para logo em seguida colocarmos informações mais objetivas, obtidas através do questionário, proposto, (APÊNDICE B), indicando o tempo de graduação,

qual sua maior titulação, o tempo de magistério, com a área de atuação no curso, entre outros aspectos.

### Perfil identitário dos professores interlocutores da pesquisa

#### **Minerva**

---

**Narrativa:** Sou graduada em Direito pela antiga Faculdade de Direito do Piauí, hoje incorporada à Universidade Federal, em 1969, licenciada em Letras pela Universidade Federal do Piauí, em 1975. Sou pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior nível de Especialização pela Universidade Federal do Ceará e mestre em Direito Público pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Eu iniciei minha atividade como docente do ensino superior no dia 4 de abril de 1972 e me aposentei na Universidade Federal em novembro de 1991, e daí em diante eu fiquei dando aulas esporadicamente, depois parti para o magistério através da escola superior de advocacia, mais ou menos em 1997, e dei algumas disciplinas nos cursos de Especialização tanto na Universidade Federal, quanto no CEUT, quanto na ESAPI. Leciono no Instituto Camillo Filho desde 2003

**Questionário:** Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Piauí em 1969, graduada em Letras pela Universidade Federal do Piauí em 1976, professora do ensino jurídico desde 1972, especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Ceará (1975) e mestre em Direito Público pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1978. Leciona na área de Direito Público.

#### **Artemis**

---

**Narrativa:** Tenho 10 anos de docência no ensino superior, sou graduada em Direito e sou mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, colando grau em 1996.

Iniciei a atividade docente ainda em São Paulo e dei continuidade em Teresina no Instituto Camillo Filho e na Universidade Federal, ministro aulas em nível de Pós-graduação em várias escolas da capital Leciono no Instituto Camillo Filho desde 2002.

**Questionário:** Graduada em Direito pela Mackenzie, em 1996, professora do ensino jurídico desde 1998, mestre em Direito pela Pontifícia Universidade de São Paulo, em 1999. Leciona nas áreas de Direito Comercial, Contratual e Consumidor.

#### **Tício**

---

**Narrativa:** Ingressei no magistério em 1989, por meio de concurso público como professor da Universidade Federal do Piauí. Algum tempo atrás nós tivemos uma experiência de um Mestrado interinstitucional, foi realizado aqui (Teresina) em convênio com a Universidade de Federal de Pernambuco,

fiz o Mestrado e defendi a minha dissertação. E estou aguardando um momento mais propício para realizar o Doutorado, eu não pretendo parar, eu acho que parar é meio que morrer. A gente tem, que realmente prosseguir. Hoje exerço a atividade de procurador do Estado do Piauí e leciono no Instituto Camillo Filho desde 2000, ano de sua fundação.

**Questionário:** Graduado pela Universidade Federal do Piauí em 1986, professor do ensino jurídico desde 1996, mestre em Direito, pela Universidade Federal de Pernambuco. Leciona na área de Introdução à Ciência do Direito e Direito Constitucional.

---

### Caio

---

**Narrativa:** Formei-me pela Universidade Federal do Piauí em 1997, fiz Mestrado em Políticas Públicas também pela Universidade Federal do Piauí. Fiz Especialização em Educação em Direitos Humanos, fiz outra Especialização em Docência do Ensino Superior, e outra Especialização em Direito Civil. Leciono há 10 anos, para alunos de Direito, primeiro para cursos preparatórios para concurso, depois para cursos de graduação e pós-graduação. Iniciei a docência superior na UESPI, em 2002, como professor substituto, tendo sido efetivado por meio de concurso público em 2004. Desde 2003, eu leciono no Instituto Camillo Filho, leciono também desde 2003, na faculdade Santo Agostinho.

**Questionário:** Graduado em Direito pela Universidade Federal do Piauí em 1997, professor do ensino jurídico desde 2002. Especialista em Educação em Direitos Humanos (2001), Especialista em Direito Civil (2008), especialista em Docência do Ensino Superior (2007), Mestre em Políticas Públicas, pela Universidade Federal do Piauí em 2004. Leciona na área de Direito Civil e Comercial.

---

### Mévio

---

**Narrativa:** Sou formado pela Universidade Federal do Piauí. Comecei a docência em agosto de 2000, no Centro de Ensino Unificado de Teresina-CEUT. Fiz pós-graduação, Especialização em Direito do consumidor pelo UFC, e em Direito processual pela UFSC, as duas aqui em Teresina. Leciono no Instituto Camillo Filho desde 2002.

**Questionário:** Graduado em Direito pela Universidade Federal do Piauí, em 1994, professor de ensino jurídico desde 2000, especialista em Direito do Consumidor em Universidade Federal do Ceará e especialista em Direito Processual pela Universidade Federal do Ceará. Leciona nas áreas de Direito Civil, Comercial e Consumidor.

---

### Vesta

---

**Narrativa:** Sou formada pela Universidade Federal do Piauí, onde coleei grau em 1996 e tenho seis anos de docência superior. Fiz Mestrado em Direito pela Universidade São Francisco, em Campinas, São Paulo. Sou professora do Instituto Camillo Filho desde 2002

**Questionário:** Graduada em Direito pela Universidade Federal do Piauí em 1994, professora do ensino jurídico desde 2002, mestre em Direito pela Universidade São Francisco, Localizada em Campinas- SP, em 2001. Leciona na área de Direito Penal.

### **Ceres**

---

**Narrativa:** Fiz meu curso de Direito na Universidade Federal do Piauí e me formei em 1975. Sou especialista em Direito Constitucional pela Escola superior da Advocacia- ESAPI, e leciono desde setembro de 1999. Iniciei minha atividade docente na UESPI, trabalhei também na AESPI, e fui convidada para trabalhar no Instituto Camillo Filho, onde permaneço até hoje

**Questionário:** Graduada em Direito pela Universidade Federal do Piauí em 1975, professora do ensino jurídico desde 1998. Especialista em Direito Constitucional pela UFPI/ OAB/ ESAPI. Leciona na área de Direito Constitucional

### **Saulo**

---

**Narrativa:** Sou professor universitário desde o ano de 2000, comecei na UESPI, depois fui contratado no ano de 2002 pelo CEUT, no início do ano, e no meio do ano, também em 2002, fui contratado pelo Camillo Filho. E permaneço até hoje dando aula no CEUT e no Camillo Filho. E minha maior titulação é especialista, sou especialista em Teoria Geral do Direito Processual, em Direito Processual Civil, e em Direito Processual do Trabalho. Formei-me pela Universidade de Fortaleza no Ceará, no ano de 1997.

**Questionário:** Graduado em Bacharel em Direito pela Universidade de Fortaleza em 1997, professor do ensino superior desde 2000, especialista em Direito Processual, Direito Processual Civil e Direito Processual do Trabalho e Direito do Trabalho. Leciona nas áreas de Direito do Trabalho e Direito Processual do Trabalho

### **Homero**

---

**Narrativa:** Sou professor universitário desde janeiro de 1981, quando ingressei na Universidade Federal do Piauí, fiz o curso de Direito na Universidade Federal do Piauí, e posteriormente, ali também realizei o curso de Filosofia. Na Universidade Federal do Piauí exerci todos os cargos eletivos, com a exceção do de Reitor. Fui coordenador de curso, chefe de departamento, diretor de centro e pro-reitor duas vezes. No Instituto Camillo Filho, onde iniciei minhas atividades antes mesmo da instalação, exerci sempre cargos de gestão acadêmica, de diretoria e realizei a docência nos primeiros cinco anos de funcionamento dessa IES.

**Questionário:** Graduado em Direito pela Universidade Federal do Piauí em 1976 e em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí em 1989, professor do ensino jurídico desde 1981, mestre em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco em 1979. Leciona nas áreas de Filosofia do Direito, Metodologia da Pesquisa, Ética profissional, Direitos Fundamentais, História do Direito e Técnica Legislativa

### **Diana**

---

**Narrativa:** Sou bacharel em Direito pela Universidade Federal do Piauí, e iniciei minha atividade como docente começou alguns anos depois de me

formar, fiz especialização já estava lecionando e minha primeira experiência como professora foi no CEUT, hoje sou professora dessa instituição e do ICF,mas também já lecionei, por pouco tempo é verdade, na UESPI e na UFPI, em ambas fui contratada como professora substituta.

**Questionário:** Graduada em Direito pela Universidade Federal do Piauí em 1995, professora do ensino jurídico desde 1999, especialista em Direito Público. Leciona as áreas de Direito Civil e Responsabilidade Civil.

Observando a descrição acima, com as informações obtidas através dos depoimentos dos professores e através do questionário também aplicado, podemos perceber que, apesar de todos os interlocutores possuírem pós-graduação (6 com mestrado e 4 com especialização), com exceção de Minerva, Caio e Homero, todos os demais professores realizaram suas pós-graduações apenas na área técnica ligada ao Direito, sem maiores preocupações com o preparo didático-pedagógico. Já Minerva realizou uma especialização em Metodologia do Ensino Superior, Caio é especialista em Docência do Ensino Superior e Homero, além do bacharelado em Direito, é licenciado em Filosofia, curso que contempla disciplinas pedagógicas.

Dois professores possuem mais de 25 anos de docência superior (Minerva e Homero), enquanto que a maior parte dos interlocutores da pesquisa está na faixa de 8 a 10 anos de docência. E, com exceção de Ceres que principiou sua atividade docente após 20 anos de formada, todos os outros professores iniciaram a docência superior com até cinco anos depois de deixar os bancos universitários. O que nos leva a perceber que o chamado para a docência ocorre, normalmente, cedo na vida profissional dos bacharéis em Direito.

Oito professores (Minerva, Artemis, Tício, Caio, Ceres, Saulo, Homero e Diana) tiveram experiência de lecionar também em universidades públicas. Artemis, Tício, Minerva e Homero foram ou são professores da Universidade Federal do Piauí, sendo que os dois últimos são professores aposentados daquela instituição e Caio, Ceres e Saulo, foram ou são professores da Universidade Estadual do Piauí. Observamos, assim, que vários professores da instituição de ensino cenário da pesquisa, de natureza particular, também tiveram ou tem a experiência de lecionar na esfera pública.

Todos os professores participantes da pesquisa foram convidados, pessoalmente, quando lhes foram repassadas informações detalhadas sobre a referida pesquisa, explicando os objetivos, a metodologia, os instrumentos de coleta de dados, a possibilidade de recusa inócua, e inclusive, todos concordaram, assinando o termo de consentimento livre e

esclarecido (APÊNDICE E), conforme recomenda e exige o Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPI.

### **3.4 Produção de Dados**

A pesquisa autobiográfica pode comportar vários instrumentos de recolha de dados, conforme refere Souza (2006a) ao classificá-los em duas dimensões: (1) “documentos pessoais” a exemplo do diário, das cartas, dos depoimentos escritos e orais, do videoteipe, dos objetos pessoais; e (2) na modalidade “entrevistas biográficas” escritas ou orais. Diante desse dimensionamento, registramos que nossa opção, neste estudo, foi pelas entrevistas (auto)biográficas recolhidas de forma oral, que são mais bem definidas e explicitadas na seção a seguir. Subsidiariamente, agregamos o questionário, cujo formato estrutural facultou-nos dados para organização do perfil identitário dos professores sujeitos da pesquisa.

#### **3.4.1 Entrevista**

Como o método da História de Vida permite ao sujeito da pesquisa a retomada de sua vivência de forma retrospectiva, optamos pelas entrevistas (auto)biográficas, tendo em vista que é o próprio participante da pesquisa que fornece informações de sua vida formativa e de seu desenvolvimento profissional. A entrevista, “[...] em relação à História de Vida, como estratégia de compreensão da realidade, sua principal função é retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações.” (CRUZ NETO, 1994, p. 58). Logo, ao empreender o esforço de ativar a memória para construir suas narrativas, na condição de entrevistas autobiográficas, o sujeito reorganiza seu itinerário de vida, refazendo, no plano mental, suas trajetórias de vida e formação e, em

seguida, narrando-as no plano escrito, em formato memorialístico, contempla a todos os itens constantes do roteiro das entrevistas autobiográficas de formação.

Neste caso, trabalhamos com entrevista semi-estruturada, que permite, após algumas diretrizes, colocar, sem amarras, as informações sobre o aspecto de sua vida que está sendo investigado. Esse tipo produção e de recolha de dados compõe-se de perguntas abertas e fechadas, em que o sujeito da pesquisa tem a oportunidade de responder sobre um dado tema, de forma livre, sem se prender a respostas curtas, como acontece no questionário. Para tanto, o pesquisador possui diretrizes para conduzi-la, que foram previamente determinadas, mas o entrevistado fica livre para respondê-las da forma como achar mais adequada, de modo que, neste formato, a entrevista chega a ter grande semelhança com uma conversa informal. Nesse sentido, tomamos apenas o cuidado de manter a discussão voltada para o assunto objeto da pesquisa, e em alguns momentos foi necessário a proposta de perguntas adicionais para aclarar pontos que surgiram ao longo da conversa, e, em outros momentos, tivemos que ajudar na retomada do conteúdo da entrevista, quando o nosso interlocutor, por vezes, saía do tema proposto ou mesmo tinha dificuldades em relação a ele. (QUARESMA, 2005).

Assim, utilizamos um roteiro de construção de História de Vida que foi entregue ao professor sujeito da pesquisa uma semana antes da realização da entrevista, conforme o modelo apresentado por Gonzaga (2006), contendo aspectos como: (1) dimensões básicas, do contexto de origem do entrevistado: sua infância, juventude, família, estudos pré-universitários, estudos universitários e acontecimentos que determinaram a escolha do curso de Direito; (2) pontos de reflexão, acontecimentos que foram determinando, ao longo da vida, a sua opção por tornar-se professor; (3) processos de adaptação e desenvolvimento, no qual o professor narrará como se deu a escolha da docência enquanto carreira, o tempo que dedica à sala de aula, como realiza o planejamento das suas atividades docentes e que investimentos tem feito ou vem fazendo em prol de seu desenvolvimento profissional. (APENDICE A)

Com o roteiro em mãos o professor foi convidado a narrar sobre sua vida, a remexer em suas memórias, dando ênfase a sua trajetória profissional, mas buscando no passado aquilo que influenciou sua opção pela docência, de maneira espontânea, sem a necessidade de seguir um modelo padronizado, apenas narrando como a história chegava a sua memória, tudo o que envolvia essa história de vida enquanto docente do ensino superior. Desta maneira, o professor por vezes, ao longo da narrativa, contava e recontava as histórias, sem uma preocupação exagerada em seguir uma linha do tempo. Essas entrevistas foram gravadas em

áudio, através de um aparelho de MP4, e transcritas em sua íntegra, após o que foram submetidas aos entrevistados que autorizaram sua utilização.

O convite para participar da pesquisa foi realizado na sala dos professores do curso de Direito do Instituto Camillo Filho, e todos, sem exceção aderiram ao projeto, sem opor qualquer dificuldade. A recolha da narrativa se deu em outro momento, em uma sala da instituição onde só permaneceu a pesquisadora e o interlocutor. Esta medida de privacidade, visou possibilitar uma fluência mais desembaraçada das idéias, sem ruídos ou presença de estranhos que pudesse tolher a narrativa.

### 3.4.2 Questionário

Para a construção do perfil dos professores que se dedicam ao ensino jurídico foi apresentado aos interlocutores da pesquisa, também, um questionário com perguntas fechadas. (APÊNDICE B)

O questionário foi construído a partir da orientação de Kornhauser e Sheatsley (1972) que estabelecem a necessidade de seguimento de três passos para a elaboração deste instrumento de coleta de dados. O primeiro passo consiste na determinação da informação problema da investigação, no nosso caso a investigação pelo questionário pretendeu estabelecer o perfil identitário dos professores interlocutores. O segundo passo é a atenção às questões, para que atendam ao objetivo da pesquisa, para nossa pesquisa, optamos por questões fechadas, onde o sujeito da pesquisa elege uma das alternativas propostas e por questões abertas nas quais ocorre uma maior liberdade ao responder, utilizando-se os interlocutores de suas próprias palavras. Por fim, realizamos o terceiro passo proposto por esses autores, para percebermos se as informações pretendidas estavam contempladas nas questões propostas, e a partir do cuidado de elaborarmos questões em linguagem simples e direta, submetemo-nas a um pré-teste, com um universo de três professores. Este momento serviu para que pudessem ser detectados alguns erros de formulação das questões e corrigidos, para em seguida ser submetido a todos os professores interlocutores da pesquisa.

Assim, este instrumento de coleta de dado foi de grande importância para nossa pesquisa, uma vez que nos permitiu recolher informações necessárias a complementar os depoimentos realizados por meio da entrevista e dar um caráter uniforme às informações que ajudaram a traçar o perfil dos professores interlocutores desta pesquisa, identificando o tempo de graduação, a experiência profissional, o tempo que se dedicam a atividade docente e se exercem outras atividades além da docência superior.

### **3.5 Análise dos Dados**

Para proceder à interpretação dos dados, primeiramente, estes passaram por várias sessões de leituras e releituras no sentido de melhor compreendê-los e, assim, passar à etapa de organização e categorização. Na seqüência, como última etapa, empreendemos a análise interpretativo-crítica dos achados mais relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

Muitas vezes, apenas em segunda ou terceira leitura das narrativas, foi que informações contidas nas palavras saltaram aos olhos. Pois como na alegoria de Jesus (2003) buscamos garimpar entre os cascalhos e os resíduos os metais e pedras preciosas. Peneirando a memória de nossos interlocutores “[...] algumas lembranças, cenas, fatos, vão cintilando, vão se destacando” (JESUS, 2003, p. 24). E a partir de seus relatos, de como eles percebem o desenvolvimento de sua profissão docente, construímos o percurso empreendido para o tornar-se professor.

A interpretação dos dados foi se desenvolvendo por meio da análise de conteúdo que, conforme Gomes (1994) e Bardin (2004) que segue fases, que a seguir serão descritas. Assim considerando, as entrevistas, após serem transcritas, foram, como já mencionamos, submetidas a várias leituras e releituras, na busca de encontrar resposta à questão problema, perspectivando dar conta de nosso objeto de estudo. Quanto ao tratamento dos dados obtidos e sua conseqüente interpretação, requer do investigador de acordo com Gomes (1994, p.76), a habilidade para “[...] desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto.”, corroborando a tese de que a fala humana permite a construção de conhecimentos, que muitas

vezes só dela poderia provir. Neste sentido, registramos um posicionamento de Franco (2005, p. 23-24):

Mas é dela que se deve partir (tal como manifestada) e não falar “por meio dela, para evitar condição de efetuar uma análise baseada apenas, em um exercício equivocado e que pode redundar na situação de uma mera projeção subjetiva. Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas.

Na análise de conteúdo, o investigador busca a mensagem através dos textos produzidos no processo da pesquisa, mas além dos documentos leva em consideração, também, as condições contextuais de seus produtores e baseia-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem (FRANCO, 2005).

Desta maneira, podemos conceituar análise de conteúdo, a partir de Bardin (2004) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que tem por objetivo alcançar o conteúdo das mensagens, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, seja de natureza quantitativa ou não, descrição esta que permite a ilação de conhecimentos relativos à condição de produção/recepção destas mensagens. Assim, em nossa análise dos dados, tomamos, não somente o significado literal das palavras, mas também a forma como o indivíduo atribui um sentido às mensagens. Desta maneira, o pesquisador busca um texto dentro do texto produzido, não apenas o que está aparente em uma primeira leitura, mas as mensagens e o significado que vão surgindo a partir de um processo metodológico para desvendá-lo.

O processo seguido para a realização da análise de conteúdo, segundo a orientação de Bardin (2004), possui três fases: (1) pré- análise, (2) exploração do material, (3) tratamento do resultado obtido e interpretação. A primeira fase, denominada Pré-análise inicia-se com a leitura flutuante, que no nosso trabalho estabeleceu-se com o primeiro contato com os depoimentos dos professores e com as seguidas leituras e releituras do material no sentido de conhecer as mensagens contidas nestes documentos, não apenas as que estavam escritas, mas também, as impressões, representações, emoções, expectativas contidas nas palavras. Ainda na primeira etapa nos dedicamos ao trabalho de escolha dos documentos, identificando dentro da imensidão dos depoimentos realizados aquelas narrativas que forneciam informações sobre o objeto de nossa pesquisa: o desenvolvimento profissional do

professor bacharel em Direito. Em seguida passamos para a etapa de referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, que consistiu em determinar quais eram os temas descobertos nos documentos, determinando os seus indicadores através de recortes de texto nos depoimentos.

A segunda etapa da análise realizada consistiu na exploração de materiais, momento em que identificamos as categorias de análise presentes na fala do professor entrevistado como a forma de início da carreira docente, e as influências para tanto, os aportes que recebeu em sua formação inicial e continuada e a maneira de realização do seu ofício docente. Estas categorias não surgiram *a priori*, ou seja, emergiram do conteúdo dos relatos dos professores, o que determinou inúmeras idas e voltas do material de análise à teoria.

A última etapa funda-se no tratamento dos resultados, onde realizamos as inferências e as interpretações dos mesmos, permitindo a elaboração do texto resultado da pesquisa que condensou e destacou as informações obtidas por meio da análise. Esta última etapa consiste na elaboração de tabelas que condensam e destacam as informações fornecidas através das narrativas para análise.

O capítulo que se segue demonstra o trabalho de análise, permitindo restabelecer a totalidade do objeto decomposto para fim de análise. A análise como já informado, ocorreu a partir das categorias delineadas por meio do tratamento dos dados, fazendo um constante encadeamento entre os dados percebidos no campo e as considerações teóricas de sustentação.



CAPÍTULO IV

DOCÊNCIA SUPERIOR E  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
DOCENTE: ENTRELAÇANDO  
NARRATIVAS, IMAGENS E  
EXPERIÊNCIAS



## **CAPÍTULO IV**

### **DOCÊNCIA SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ENTRELAÇANDO NARRATIVAS, IMAGENS E EXPERIÊNCIAS**

O curso de minha vida me conduz, assim, aos limites de minha própria vida e aos limites do meu saber sobre ela. Seria preciso maldizê-la, nada a dizer ou ao contrário abençoá-la, agradecendo-lhe por haver me trazido até aqui e de poder tomar a palavra entre vocês, com vocês? Escolho por abençoá-la, abrindo-me a essa hiero-formação que alegra meu amanhã. (Gaston Pineau, 2008)

A necessidade de profissionais do direito na sala de aula jurídica é real. Para se ensinar os meandros do mundo jurídico é necessário alguém que domine o conteúdo técnico e que tenha certa vivência na área, principalmente em disciplinas que envolvem conteúdos práticos. Assim, o bacharel em direito adentra à sala de aula, para o exercício de uma profissão, que em si requer conhecimentos próprios, que dizem respeito ao saber e ao fazer pedagógico, algumas vezes estranhos a este neófito na profissão docente. Este capítulo se estrutura e se desenvolve com a proposta de analisarmos o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito, a partir das narrativas daqueles que vivenciam esta experiência.

Inicialmente, alguns questionamentos se fazem necessários aos que se debruçam sobre o estudo do tema: Como desincumbir-se, de forma competente, das tarefas/encargos pertinentes à prática pedagógica? Como ser professor, no ensino superior, e saber ajustar,

transformar, os diversos conhecimentos em saberes complexos “[...] advindos da reflexão da prática e também de todas as vivências que os profissionais da educação são submetidos (e submetem aqueles que os circundam) na ambiência da escola.” (PRADO; DAMASCENO, 2007, p. 19-20)? Como um profissional que, no decurso de sua formação acadêmica, não teve orientação formal para o exercício docente, se desincumbe da tarefa de lecionar disciplinas técnicas e teóricas para os futuros profissionais de sua área de atuação? Como desenvolve uma atividade que é, por sua própria natureza, imbuída de singularidade e recheada de ineditismo a cada dia do seu ofício? Como de fato chega a tornar-se um professor de profissão? Como é perceptível, os questionamentos são comportáveis, são oportunos, em se considerando o diversificado e complexo matiz com que o fenômeno se nos apresenta.

Para responder a estas e outras questões similares, escolhemos como recurso metodológico de produção de dados a História de Vida, na perspectiva de Nóvoa e Finger (1988) com seu método (auto)biográfico, bem como de outros estudiosos desta temática, a exemplo de Souza (2006a; 2006b), Santamarina e Marinas (1995) entre outros que dão sustentação ao presente estudo, notadamente, na fundamentação metodológica que, na sua essência, valorizam e dão realce a “[...] uma compreensão que se desenvolve no interior da pessoa, sobretudo, em relação de vivências e experiências que tiveram lugar no decurso de sua história de vida.” (FINGER, 1988, p. 85).

Nesta perspectiva, empreendemos um longo caminho de investigação que contou com a participação de docentes da área jurídica com mais de cinco anos de atividade como professor, com a finalidade de entendermos como se dá o seu desenvolvimento profissional docente, entorno das vivências professorais. Com esta finalidade aplicamos um questionário, com o fito de colher informações para a composição do perfil de cada professor-interlocutor. Esse perfil identitário encontra-se registrado nas páginas 86 a 88 do presente estudo. Em seguida, realizamos uma entrevista semi-estruturada, com a finalidade de permitir aos interlocutores exercitarem o significativo ato de relembrar livremente os acontecimentos de sua vida que influenciaram no desenvolvimento de sua profissionalidade. É assim que se caracteriza o método de História de Vida, em um movimento de ação e formação, em que, o sujeito da pesquisa na plena vivência de seu tempo presente, num mergulho retrospectivo, vai em busca de seu tempo passado. E, ao reencontrar esse tempo pretérito, vê-se diante de descobertas nunca dantes imaginados (pelo fato de não ser costumeiro exercitar a consciência, o pensamento retrospectivo sobre sua pessoa).

Após o encontro com os interlocutores da pesquisa, e a realização das entrevistas, estas foram tomadas a termo e sucessivas leituras foram realizadas, para delas se extrair as categorias de análise abaixo indicadas. Neste capítulo, nossa tarefa é realizar a análise dos dados obtidos através dos questionários e das entrevistas (auto)biográficas. Essa análise inspira-se nas propostas de Bardin (2004) e Franco (2005), por meio da análise de conteúdo, que tem seu foco nos enunciados dos discursos e informações geradas pelas narrativas (auto)biográficas que inicialmente são analisadas descritivamente e, com alargamento/aprofundamento das leituras empreendidas são incorporadas ao olhar analítico e interpretativo, consumando-se através da relevância teórica que, de fato, efetivou e evidenciou esse necessário liame direcionado pelas “[...] sensibilidade e competência teórica do investigador” (FRANCO, 2005, p.33).

#### **4.1 Dialogando com os dados: compreendendo as narrativas**

Desse modo, após sucessivas leituras e releituras das entrevistas realizadas com os professores interlocutores da pesquisa, delineamos o desenho categorial da Figura nº15, no qual apresentamos as categorias e os dados indicadores a elas relacionados. Propomos a análise de duas categorias que emergiram das narrativas dos professores interlocutores em suas entrevistas (auto)biográficas: Categoria 1: Experiência no ensino jurídico e; Categoria 2: Desenvolvimento profissional do professor de direito.

Para ilustrar e favorecer melhor compreensão da classificação das categorias e de suas decorrentes subcategorias, apresentamos a Figura nº 15, na qual visualizamos a dinâmica desse desenho categorial para efeito de direcionamento da análise dos dados.

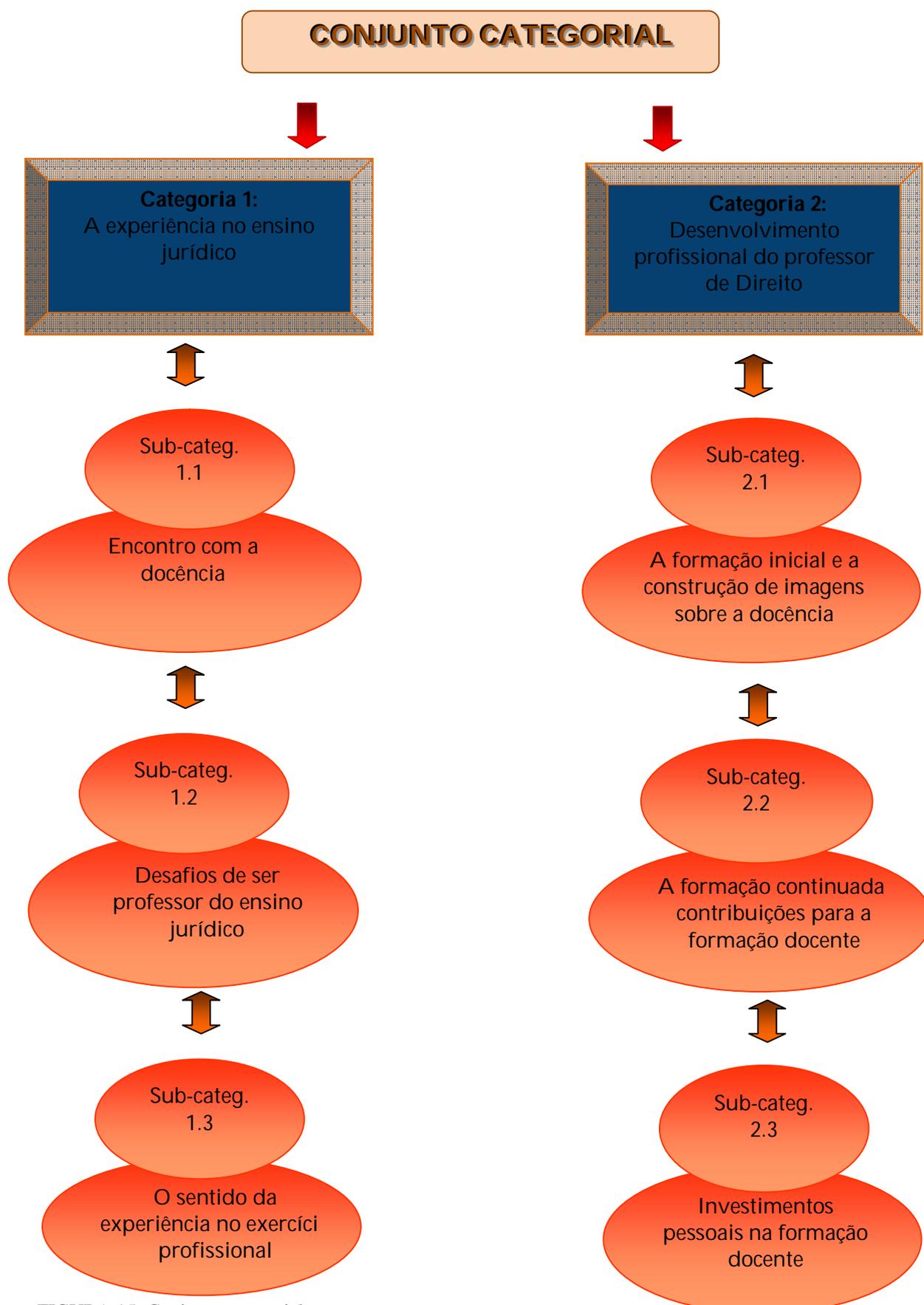


FIGURA 15: Conjunto categorial  
Fonte: Dados da pesquisa

Desse conjunto categorial, emergiram, para cada categoria, três subcategorias, ficando assim organizado e denominado enquanto desenho categorial, que deu suporte à dinâmica da análise de dados: Categoria 1: **Experiência no ensino jurídico** emergiu dos relatos do interlocutores a partir do momento que estes, em algum momento do seu fazer docente constataram que eram professores. Decorrente desta categoria encontramos três subcategorias: 1.1 Encontro com a docência; 1.2 Desafios de ser professor do ensino jurídico; e 1.3 O sentido da experiência no exercício profissional. A Categoria 2: **Desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito** relaciona-se com a descoberta do ensino jurídico como profissão a ser realizada pelo bacharel em Direito, e o despertar para as peculiaridades que este tipo de ensino possui com as demandas que exige dos profissionais que se dedicam a realizá-lo, daí encontramos as seguintes subcategorias: 2.1 A formação inicial e a construção de imagens sobre a docência; 2.2 A formação continuada: contribuições para a formação docente; 2.3 Investimentos pessoais na formação docente.

A título de recordação, informamos que o conceito de profissionalidade que adotamos em nosso trabalho tem por base os escritos de Sacristán (1999), e que se traduz na construção do conjunto de instrumentais necessários para a realização da ação docente, diferenciando ação leiga, do falar em público, para a atuação profissional daquele que pretende ser mediador do processo de ensino aprendizagem em quaisquer dos níveis de conhecimento. Com este entendimento partimos para a efetivação da análise de dados, reforçando a convicção de que, com o empreendimento dessa análise vislumbramos acessar, de forma objetiva e sistemática, às características específicas de cada mensagem narrativa produzida pelos colaboradores do estudo, destacando, sobremaneira, como refere Bardin (2004, p. 38) que, “[...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos às condições de produção e de recepção de mensagens [...]”.

Organizar um conjunto categorial representa, como afirmam Bardin (2004) e Franco (2005), o aspecto capital (porque em geral oferece unidades especiais e algumas dificuldades) na operacionalização da Análise de Conteúdo. Neste sentido, reforçando este entendimento, recorremos a Holstin, citado por Franco (2005, p. 57), ao fazer a seguinte afirmação: “A análise de conteúdo se sustenta ou não por suas categorias”.

Realçamos, pois, que formular essas categorias demandou certa dificuldade e dúvidas, que paulatinamente, diante das inúmeras revisitas ao material de análise, foram se desfazendo, e a nossa compreensão é que soubemos dosar, nessa organização, reconhecendo nossas limitações, os três elementos que são essenciais a esse momento: competência,

sensibilidade e intuição, para lapidar, trabalhar, dando o devido “polimento” aos dados narrativos.

Como já mencionado, a leitura dos dados desta pesquisa realizou-se a partir das lições de Bardin (2004), empregando como apoio a análise de conteúdo, o que permitiu olhar para discursos narrativos, em geral, bastante diversificados, e identificar eixos comuns que serviram para procedermos à discussão e análise dos dados. A análise de conteúdo permite ao investigador um movimento entre o rigor da objetividade dos achados científicos e a da fecundidade da subjetividade dos depoimentos (auto)biográficos dos interlocutores da pesquisa.

Com estas considerações iniciais, apresentamos a análise dos dados, que como já mencionamos, ocorreu a partir de duas categorias que emergiram das narrativas produzidas pelos professores, ampliando-se pelos desdobramentos das subcategorias como apresentadas na Figura 15, e que, por conseguinte, nortearam a tessitura deste capítulo.

Ao organizar os dados, optamos por apresentá-los de duas formas: inicialmente através do discurso do professor, no contexto em que está inserido, para em seguida passar a realizar a análise, entrelaçando as narrativas de vida dos professores com os teóricos da educação procedendo à análise propriamente dita. Seguindo-se a esta breve explicação da forma de análise dos dados, passamos ao exame das categorias e subcategorias que foi realizado na mesma ordem do desenho categorial. Ou seja, a seguir, encontram-se todos os dados produzidos, agora selecionados, agrupados e reagrupados, segundo a natureza de cada categoria e decorrentes.

## **4.2 Categoria 1- A Descoberta do Ensino Jurídico**

Esta categoria organiza-se em torno das narrativas dos depoentes. Em torno da sua singularidade. Assim, objetivamos entender como o professor de Direito se encontrou com a docência, uma vez que a sua opção de formação inicial o preparou para o exercício de atividades técnicas na área jurídica, e provavelmente, pela natureza do curso, pouco trabalhou com preparação para a docência. O curso de Direito, como sabemos, oferece a seus

postulantes um grande número de oportunidades profissionais, mas a docência, que numericamente figura entre estas oportunidades, não é contemplada durante a graduação, até porque este não é o foco dos cursos de bacharelado.

### **Subcategoria 1.1: O encontro com a docência**

A construção do ser professor é um processo contínuo, e não necessariamente começa a partir de um dom natural, como se apresenta no imaginário popular. A propensão natural é um ponto de partida (JESUS, 2003), mas não é o único, e o caminho a percorrer é complexo e envolve questões de intrincada profundidade. Entendemos, nesse sentido, que boa parte do ser professor só se desenvolve a partir do exercício profissional, do desempenho cotidiano da atividade de ensinar (GUARNIERI, 2005).

Inicialmente questionamos aos interlocutores da pesquisa como se deu o encontro com a docência. Em que momento, na trajetória de vida e profissional, o bacharel em direito percebeu a docência como uma possibilidade profissional. A esta indagação os professores assim apresentam diversificadas manifestações, as quais nesta subcategoria, passamos a desenvolver nossas considerações analíticas acerca do encontro, desses professores com os meandros da docência universitária

#### **O Encontro com a Docência**

##### **Minerva**

Bom, eu sempre tive muita tendência para a docência. Minha família era uma família muito grande, e nós nos ajudávamos mutuamente, nós irmãos. E, todos nós temos esta tendência, de um ensinar o outro, o que tinha mais dificuldade tinha aula com aquele que tinha mais desenvoltura e isto era muito comum na minha casa. Eu sempre, desde cedo, tive essa tendência para a docência, e isto começou ainda em tenra idade, porque quando eu fazia o curso primário, aquela época havia um limite de idade, para ser admitida ao ginásio, e eu fiquei esperando um ano porque eu não tinha idade para ir para o ginásio. Como eu fiquei esperando um ano eu ajudava a minha professora. A minha professora me passava os trabalhos dos alunos, e eu corrigia os trabalhos dos alunos. Eu era uma espécie de monitora da

professora, devido eu já estar um ano à frente, aguardando esta idade. Então eu tinha muito gosto para ensinar.

### **Artemis**

---

A minha decisão pela docência se deu após a graduação. Após o término da graduação, comecei a vislumbrar esta possibilidade em razão dos cursos de Mestrado e Doutorado, que eu comecei logo após a minha graduação. A vivência na pós-graduação *strito sensu* foi que me levou a docência. Mas para que eu chegasse ao Mestrado, tenho uma influência que é antiga, que é uma influência materna. Minha mãe que é professora universitária, mestre, doutora. Na verdade, eu passei minha vida inteira acompanhando um docente, eu acho que daí ficou um pouco esta minha inclinação para a docência.

Também a convivência com grupos de igreja, o fato de está à frente de grupos de adolescente, grupos de jovens, a época do catecismo, ajudando a professora, esta vivência de grupo, o está em grupo. Acho que fora a influência materna que está mais voltada para a academia, mesmo, para o ensino de graduação esta outra vivência contribuiu sim para o meu ser professora

### **Tício**

---

Eu tive uma experiência muito grande de origem familiar, sou filho de professora, minha mãe foi professora, hoje é aposentada, mas foi professora ao longo de toda a sua vida, também é da área jurídica, mas muito antes de ser bacharel em direito, depois advogada e professora de direito, ela foi professora desde o ensino fundamental até o antigo Mobral, uma experiência de processo de alfabetização de adultos e de certa forma isto passou para mim também. Eu tive esta influência familiar muito grande, tive contato em sala de aula, assistindo aulas dela, também nestas turmas à noite, ela não tinha com quem me deixar eu cheguei a assistir aulas à noite aqui no Liceu, no colégio Leão XIII, onde ela ministrou aulas também e depois como professora da Universidade Federal, também de certa forma eu me espelhei na sua experiência na sua trajetória no magistério. Para mim, foi também decisivo.

### **Caio**

---

Porque que eu acabei ficando nesta carreira? Eu estava de passagem, no começo? Não tava de passagem? Eu ponderei tudo? Planejei ser professor? Eu não planejei ser professor profissional não. Hoje eu sou, leciono porque gosto de lecionar, eu poderia está em outra carreira hoje, não estou, eu leciono porque gosto, hoje a remuneração poderia ser melhor, mas é uma remuneração razoável, considerando os três locais que eu leciono, a somatória dos três locais.

Comecei como advogado, só como advogado. Eu lecionava esporadicamente, em 98, no curso Horizonte. Comecei muito mais como advogado, não gostei da carreira de advogado, não gostei, nunca me dediquei para estudar para concurso, apenas aventuras isoladas e cada vez mais a partir de 98 o ensino ia me seduzindo, então, eu comecei a me preparar para isto, fazendo as especializações, fazendo depois o Mestrado, e

hoje lecionar para mim é algo que faz parte da minha vida, não é algo de ocasião, não.

Alguma coisa especial, que eu pudesse agora lembrar e dizer, olha isto aqui fui o divisor de águas, não, não, eu não me recordo. Foi algo que foi acontecendo paulatinamente, progressivamente, quando eu vi já tinha acontecido.

---

### **Mévio**

---

Eu não tinha muita afinidade em falar em público. Desde o início da faculdade eu nunca gostei de fazer trabalho que precisasse falar em público, mas aí pela própria profissão, eu fui trabalhando essa fobia, podemos dizer assim. E surgiu uma oportunidade para que eu participasse de um teste seletivo em uma instituição, eu fui e, pensando mais como uma forma de complementar o orçamento, e tentar uma nova experiência. E depois que eu iniciei em sala de aula, foi que eu descobri que eu tinha a vocação, gostava muito e me realizava com aquela atividade.

Antes disso não me via como professor, depois que eu iniciei foi que eu me vi realizando algo que me realizava, que foi a docência.

---

### **Vesta**

---

Toda criança, enquanto criança, na época que começa a estudar tem aquela coisa de que quando crescer vai ser professora, porque é a única profissão que você visualiza, porque você está ali com a professora. Mas ser professora nunca foi o meu ideal enquanto jovem e depois quando fiz faculdade eu não pensava em ser professora. A ideia de ser professora nasceu já depois de formada quando eu fui para São Paulo acompanhar meu marido e terminei por fazer o Mestrado, antes disto eu não pensava em ser professora. Nasceu então no curso da realização da pós-graduação.

---

### **Ceres**

---

Em 1999, na verdade, em 1998 eu já tinha completado meu tempo para me aposentar, e eu então me aposentei e me aposentei enquanto ainda tinha capacidade para exercer outra profissão, não estava muito satisfeita com a de fiscal, a de fiscal foi mesmo só para poder acompanhar meu marido. Aí quando me aposentei fiquei procurando, pensando, fiz uma lista de tudo que eu podia fazer, a oportunidade que surgiu foi esta e eu achei que tinha aptidão, inclusive eu já tinha dado curso para concurso, já tinha dado aula como instrutora na própria secretaria da fazenda, então eu me meti à professora, uma vez até quando eu fui fazer um teste para Especialização, a professora que me entrevistou e perguntou qual era minha profissão e eu disse que era fiscal aposentada, mas também era professora da UESPI, aí ela disse assim, você não é professora, você está professora. Então desde este tempo eu nunca digo eu sou professora, eu estou professora, porque ainda hoje eu não considero assim, como eu não tenho essa formação na área de educação, eu não considero assim, que eu tenha desenvolvido toda a minha habilidade, toda a minha capacidade para isto.

### **Saulo**

---

Quando eu me formei em 97, em outro estado, eu voltei a morar no Piauí, em 98, março comecei a advogar para sindicatos para associações na minha área que é direito do trabalho, e no final do ano de 98, teve uma oportunidade de lecionar algumas aulas de direito ambiental para a FUMDHAM- Fundação do Museu do Homem Americano , em São Raimundo Nonato, e lá nós passamos uma semana dando aula para as pessoa que moravam na região: pião, criança, adolescente, para senhores, senhoras, para vereadores, isto, naquela época me despertou muito o desejo pela docência, porque apesar de eu não ter muito da área de direito ambiental, mas para mim foi bom porque foi o primeiro contato que eu tive e eu tomei gosto. Aí, no ano de 99, eu recebi um convite para dar aula no SEBRAE, de legislação trabalhista, que já era a minha área, trabalhista e previdenciário. Aí eu dei três cursos para o SEBRAE em 99, também neste ano eu dei um curso no UESPI, também sobre legislação trabalhista. E no ano de 2000 teve um concurso para professor substituto a UESPI, para dar aula em Barras, aí eu me candidatei, fiz a seleção pública passei, e fiquei dando aula em Barras, e a aula, lá, era quarta à noite, quinta à noite e sexta à noite, eu fiquei dando aula lá um semestre. Depois disto eu fiz outra seleção pública, para dar aula em Teresina, aí eu passei e fiquei dando aula em Teresina de 2001 até hoje.

### **Homero**

---

Eu fui professor desde criança. Eu brincava de ser professor e como aluno do ensino fundamental, antigo primário eu já dava aula de reforço. No ensino médio, quando eu era aluno do ensino médio eu já dava aula para curso preparatório para o ginásio, chamado curso admissão, em comunidades de bairro daqui de Teresina. Então, eu sempre tive a propensão para o exercício desta atividade.

### **Diana**

---

Eu não sei nem se a docência foi uma opção. Quando eu comecei a dar aula, eu não estava trabalhando e surgiu a oportunidade. Mas, desde pequena, desde criança, eu sempre tive a tendência a ensinar, ensinar os colegas, dar aulas de revisão, já cheguei a dar aula em colégio particular no 2º grau, após passar no vestibular, não foi, no entanto algo planejado, foi uma situação que surgiu, como oportunidade de trabalho e hoje é a coisa que eu mais gosto de fazer. E já que eu gosto de dá aula, tenho vontade de pleitear uma vaga de mestrado em uma universidade pública

Diante das narrativas de Minerva, Artemis, Tício, Caio, Mévio, Vesta, Ceres, Saulo, Homero e Diana, um item ressalta como consensual: a causalidade. Exceto as narrativas de Artemis e Vesta, que vislumbram a possibilidade de adentrar pela docência como profissão, decisão que se concretizou ao cursarem o mestrado, os demais interlocutores revelam que, no geral, perceberam-se tendentes à profissão de professor.

O interesse pelo magistério emerge em quase todas as narrativas como uma visão comum, simplificada de ser professor. Acidentalidade, tendência, possibilidade, influência

materna, familiar. Na verdade, o que transparece é que não houve um planejamento, logo, aspectos como falta de afinidade/capacidade ou mesmo um despertar marcam, neste conjunto de dados narrativos, o encontro desses professores com a docência universitária.

Nesse sentido, alguns realces narrativos são destacados, como marcos mais evidentes do fenômeno “encontro com a docência”. Por exemplo Minerva acentua “[...] que tinha muito gosto para ensinar”, ao passo que Artemis menciona “uma influência materna, aliada a uma inclinação para o ofício professoral. Tício fala da influência familiar, na qual se espelhou. O interlocutor Caio, inicialmente, mergulhado na dúvida e na incerteza, revela no final, que “[...] lecionar [...] é algo que faz parte de minha vida [...]” esclarece que, portanto, não foi a ocasionalidade que marcou o seu encontro com o ofício de ser professor no nível já referido.

Mévio acena com o item vocação, mas na verdade, seu encontro se efetivou ao exercitar, em sala de aula, a prática pedagógica docente, na qual diz sentir-se realizado. Vesta, que não teve como ideal ser professora, revela que seu encontro com a docência ocorreu por conta do curso de Mestrado, portanto, a experiência na formação continuada revelou a Vesta a sua identificação com a profissão professor. O encontro de Ceres com a docência decorreu da busca de uma segunda profissão, transparecendo que até agora esse encontro é mera casualidade, pois até o momento, refere sobre uma “habilidade” ainda não desenvolvida.

Saulo narra, entre tantos afazeres advocatícios, que a oportunidade de vivenciar a docência veio com a disciplina Direito Ambiental e que nesta prática diz: “[...] tomei gosto”. Homero, diferentemente de Saulo tem a sensação de que desde a mais tenra infância já era professor, o que se concretizou com a docência exercida para alunos de ensino médio, fala, inclusive, de uma “propensão” que o levou a encontrar-se com o magistério. Diana vê a docência como uma atividade cheia de dificuldades e narra que, paulatinamente, seu encontro com a docência foi se edificando, com a construção de uma aprendizagem para esta finalidade.

Como é perceptível, a maioria das narrativas dá visibilidade a situações que se assemelham pela presença do ocasional. Da concepção de ensinar como uma vocação, como uma propensão familiar, como uma possibilidade profissional, como segunda profissão em virtude de aposentadoria, enfim, como registram as narrativas, no compito geral, docência para esses interlocutores não foi algo gestado no seu imaginário e nos seus planos acadêmicos como a profissão a ser escolhida e de fato, não podia ser, visto que todos eles têm sua formação inicial no curso de Direito.

Desta maneira, como já mencionamos, o encontro com o ensinar não se deu da mesma forma para todos os interlocutores. E, isto se justifica, pelos diferentes percursos de vida de cada indivíduo. Muitos e variados fatores contribuem para as escolhas que cada um realizou em sua vida profissional. E, de fato, como afirma Furlani (1998), a opção por uma profissão, nunca é uma decisão exclusivamente individual, mas está, necessariamente, vinculada a diversos fatores, entre eles podemos citar: o prestígio social da profissão, os resultados obtidos na trajetória escolar, o capital escolar, as condições sociais e culturais da família, e a oferta educacional. Neste sentido, Cavaco (1999) também percebe que a escolha profissional resulta de fatores variados derivados de redes de relações sociais e culturais, tecidas por circunstâncias e acasos, decepções e pequenas vitórias, que vão determinar um caminho único para cada pessoa. Passamos então à análise dos relatos dos professores sobre o momento em que começaram a pensar na atividade docente como possibilidade profissional.

Desse modo, realimentando nosso olhar analítico (e crítico também), destacamos que Minerva e Homero relatam que a atividade de lecionar já estava presente em seus imaginários infantis, e que desde cedo iniciaram experiências em sala de aula. Minerva relata que ainda criança se dedicou a ensinar a seus irmãos e a outros estudantes, mesmo que em uma atividade ainda de modo informal, mas podemos perceber neste momento o embrião da carreira que abraçou posteriormente. Em seu relato, as experiências infantis foram determinantes para a posterior escolha do magistério superior. Trata-se de um exemplo de descoberta da docência determinado pelo ambiente familiar, onde a dinâmica de sua casa imprimiu o primeiro encontro com o ato de ensinar e, depois, isto se consubstanciou nas primeiras experiências escolares, no ato de auxílio à professora e ajuda aos alunos em séries menos adiantadas. A influência familiar, de um ou mais membros da família marcam as narrativas também de Artemis e Tício.

Para Homero a descoberta da docência é algo que ocorreu ainda enquanto criança, só que o enfoque é menos familiar e mais escolar, o ser professor também passa pelo espaço da escola, pela formação em serviço, pela troca de experiências, foi ainda como aluno do ensino primário, hoje conhecido como ensino fundamental que o encontro aconteceu. Percebemos que a atividade docente, que começou ainda na infância, acompanhou-o durante toda a sua trajetória até os dias atuais, uma vez que ele narra que começou no primário, ministrou aula enquanto era professor do ginásio, e como já percebemos pelo perfil traçado, ele possui muitos anos de docência.

A convergência para a sala de aula, para Homero, foi algo determinado por sua propensão natural, em uma visão da docência que se assemelha à percepção do ser professor como a manifestação de uma vocação ou de uma missão transcendente, como descreve Nóvoa (1992, p. 17): “[...] uma imagem do professor que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio [...]”.

Os demais professores, apesar de narrarem acerca de influência na infância, realmente só se descobriram professores, mesmo que percorrendo caminhos diversos, após a realização do curso de Direito. Artemis e Vesta revelam que seu encontro com a docência só se efetivou o com término dos seus cursos de graduação, quando estavam realizando seus Mestrados.

A ênfase da formação da pós-graduação *strito senso* é dedicada à pesquisa, a preparar pesquisadores, promovendo o espírito do rigor científico entre seus alunos. Mas, diante dos depoimentos destas duas professoras, percebemos que, de alguma forma, estes cursos despertaram o interesse pela docência, a vontade de partilhar conhecimentos e de entrar em uma sala de aula. Artemis, ainda, relata experiências em grupos de igreja, a vivência em grupos de jovens, catequese como fatores que determinaram sua escolha pela docência, mesmo que saibamos, que a profissionalidade e a complexidade da docência tem uma dimensão bem mais alargada do que a aparente simplicidade que permeia as narrativas desta professora.

Caio, Mévio, Saulo, Ceres e Diana encontraram a docência como oportunidade de trabalho que se abriu diante deles, assim, o ser professor surgiu em suas vidas como mais uma possibilidade de trabalho, mas não foi uma opção racionalidade, ditada por propensão natural ou vocação, como no caso dos demais professores.

Os professores interlocutores, no âmbito desta subcategoria, demonstram, em suas narrativas, que a escolha pela docência não foi algo pré-concebido, tanto que a preocupação com os investimentos para estabilidade só ocorreu após o início da carreira. Ocorreu nestes casos o que Pimenta e Anastasiou (2005) percebem como uma passagem natural para a docência, onde se dorme profissional e se acorda professor. No entanto, as autoras referem que este processo pode acarretar traumas individuais e danos aos processos de ensino aprendizagem. Se o preparo só se deu após o exercício da atividade, podemos nos questionar quais os prejuízos que experimentaram as primeiras turmas destes professores, antes que eles

se descobrissem como professores e sentissem a necessidade de aquisição de conhecimentos específicos para a docência.

Ceres destoou um pouco do conjunto de professores quanto à descoberta da docência, uma vez que esta aconteceu tardiamente, após toda uma vida de trabalho em outra área do conhecimento, atividade como fiscal. Apenas quando ela aposentou-se e buscou uma forma de continuar a trabalhar, encontrou, dentro outras opções que tinha à disposição, a atividade em sala de aula.

Mesmo afirmando que acreditava ter aptidão para o magistério, Ceres usa a expressão “eu me meti à professora”, a razão para isto decorre do fato de que quando ela se submeteu à seleção para sua pós-graduação, a professora que realizou a entrevista disse que ela não era professora que estava professora, talvez se baseando no argumento que um dos requisitos necessários para alguém ser professor, ser profissional do ensino, é ter formação inicial voltada para a docência. Isto de certa maneira, impede a interlocutora de se perceber como profissional docente, para ela o seu exercício da docência é algo de estado, transitório, leigo.

As origens dos diferentes caminhos percorridos pelos professores para chegar à docência, e vê-se em sala de aula, são tão diversas quanto diversas são as histórias de suas vidas. O aspecto relacionado com a afeição ao magistério, diferente do que poderíamos imaginar não foi o que inicialmente levou a maioria dos interlocutores à atividade professoral. Em maior número, cinco das dez narrativas apresentadas, a oportunidade gerada pelo mercado de trabalho foi o motor propulsor para o início da carreira docente, o que os levaram a reduzir a complexidade da docência, nessa competência, destituída de saberes pedagógicos específicos e marcada pelo esvaziamento intencional, conforme nos dizem Gauthier et al (1998).

Cada indivíduo percorre individualmente um caminho que o leva a atuação de sua profissão, mas independentemente de como se chegou à docência, de como se deu o encontro com o fazer de sala de aula, o importante, como ressalta Chamlian (2006), é a valorização da tarefa de ensino, a percepção de que o bacharel em direito agora exerce uma atividade docente.

## Subcategoria 1.2: Desafios de ser professor do ensino jurídico

A atividade docente é uma atividade profissional eivada de múltiplos e diversificados desafios. Fazer parte da vida do aluno, influenciar a sua formação profissional e humana, preocupar-se com as dificuldades individuais e acadêmicas dos discentes, tudo isto está inserido no dia a dia profissional do professor. São atividades que tendo ligação com a relação ensino-aprendizagem, nem sempre o professor tem a preocupação de preparar-se para enfrentá-las, pelo menos não de início.

Tardif (2002), a propósito, aponta que o trabalho do professor com seus alunos em sala de aula é interativo e se articula a questões ligadas a valores, a ética e a tecnologias da interação. O professor encontra em sala de aula um ambiente mutável, com a interseção de muitas variáveis com a imprevisibilidade muitas vezes, desde o seu estado pessoal seu e de seus alunos, até aspectos de controle externo de sua atividade. Neste momento da pesquisa buscamos questionar aos interlocutores quais os desafios que percebem em sua atividade como professor, e de que forma buscaram e buscam enfrentá-los, resolvê-los.

### Desafios de Ser Professor do Ensino Jurídico

#### **Minerva**

---

O magistério dá a oportunidade de influenciar a vida dos outros, de fazer os outros crescerem. Acho que não há alegria maior do que você sentir que, de alguma forma, você contribuiu para alguém que está crescendo, alguém que está se desenvolvendo, alguém que você colaborou. Então, este sentido de serviço, este sentido de está sendo útil, para mim é fundamental.

Eu acho que o nosso professor, ele é muito resistente ao aspecto didático pedagógico, acho que ele não valoriza isto. De modo geral, eles ainda continuam com as aulas conferências e o pior é que o nosso alunado também introjectou este tipo de relação de aprendizagem. No dia que o professor vai fazer uma atividade que o aluno vai trabalhar ele não quer se concentrar, ele acha que aquele dia foi um dia de moleza do professor, para ele o professor não deu aula. Quando é muito mais difícil trabalhar desta forma do que fazer só sua exposição, porque você vai dizer o que você sabe.

O magistério uma atividade global, você não pode ser professor de uma disciplina, no momento que você chega na sala de aula e acha que é apenas aquela disciplina você já não está cumprindo a sua missão de professor. O professor tem que ser responsável e se sentir obrigado durante todo curso, não perante só aquela disciplina aquele conteúdo que ele vai dar. Sempre eu achei assim, certo ou errado, eu ainda não me convenci do contrário.

### **Artemis**

---

A minha preocupação inicial era passar a informação, a minha preocupação hoje vai além disto, mais é despertar neles a vontade de também ser docente, a vontade de pesquisar na minha área, a vontade que estes alunos tenham mais contato com o que estão vendo em sala de aula, fazer uma ligação mais estreita entre a sala de aula e a realidade, não deixar aquela coisa solta. Quero que quando eles saíam da sala de aula eles pensem: “o universo aqui fora é diferente, mas este universo já me foi apresentado antes”. Eu tenho uma preocupação que extrapola a ciência propriamente dita, uma preocupação mais de educador do que era antes.

### **Tício**

---

Você, por exemplo, desenvolve uma atividade como advogado, você tem todas as condições de ser um bom profissional mas isto não te traz a satisfação que no magistério, eu acho que é incomparável, que você formar novos atores no processo jurídico, e mais ainda, você influenciar diretamente na formação da conscientização política, ética. Eu acho que a função de professor tem esta vantagem que é incomparável em relação a qualquer outra, a gente poder, de certa forma, ser parte importante na formação de alguém, naquilo que alguém vai depois escolher para o seu próprio destino, também. Acho que é impagável esta experiência.

### **Caio**

---

A pós-graduação na área de educação traz muita coisa que é de difícil implementação no curso de direito, muito difícil implementação, por quê? Por conta do controle externo que o curso de direito tem, como: exame da OAB, exame nacional de cursos. Então, certas expectativas que os cursos de especialização na área de docência, na área de educação, geram, acabam sendo um pouco frustradas na prática.

### **Mévio**

---

Por conta da dificuldade inicial que eu tive, não só na graduação, mas quem sabe tentar mais cedo dar aula na graduação, eu procuro sempre trabalhar isto em sala de aula, com alguns seminários, com algumas atividades, forçando os alunos a ir lá para frente e falar para os colegas. Esta dificuldade que eu tive, eu procuro trabalhar com os alunos para que eles também não as tenham no futuro.

### **Vesta**

---

Eu acho que a tarefa mais difícil é você aprender a lidar com os alunos. Teve um período que eu achei que o importante era ser rigorosa, o importante era ter uma postura, que eu acho ser até de auto-afirmação, uma postura de se impor mais em relação aos alunos. Depois, eu percebi que esta postura, não era a mais correta na minha percepção, e eu voltei, até voltei um pouquinho para aquela professora do início que eu fui, mais aprendendo do que impondo alguma coisa e estou a caminho, sei que ainda tenho muito que aprender, melhorar muito.

---

**Ceres**

---

Os desafios do professor, para mim, são diversos, mas considero como mais importantes: ganhar o respeito e a confiança dos alunos; manter-se atualizado quanto ao conteúdo das disciplinas e também dos métodos e técnicas de ensino e motivar os alunos.

---

**Saulo**

---

Então a minha profissão como professor é boa, porque eu acho que sou desafiado, a cada semestre que se passa. Mesmo estando lecionando a área que eu advogo, que é a área que eu gosto de estudar, mas sempre tem uma pergunta nova que me faz pensar sobre outro aspecto. Às vezes é uma pergunta antiga, mas sobre um ponto de vista totalmente diferente que me faz ter outra noção sobre aquilo lá, coisas que eu não ia encontrar no livro por exemplo, e, às vezes, não encontro como advogado, mas encontro na sala de aula, com o aluno.

Ser professor é super absorvente, quanto mais você consegue ficar envolvido na profissão de professor, mais resposta positiva você vai ter, mas isto é em longo prazo, não adianta ser professor por bico, nem professor porque é apaixonado por ser, você tem que ser professor profissionalmente. Não adianta você ser só apaixonado não, porque a paixão te deixa cego, então você vai ter que ser bem lúcido, você que ser professor, profissional, com dedicação, e tentar o máximo possível ser honesto com os alunos. Quando não sabe, não sabe, quando sabe procurar dizer o melhor possível, porque você sabe aquilo ali.

---

**Homero**

---

O maior desafio de ser professor, para mim, é adquirir, desenvolver e manter a capacidade de transformar pessoas, contribuindo para seu crescimento como indivíduo (pessoa) e como ser social. Outro grande desafio é perceber e aceitar as diferenças entre os alunos, contribuindo para que todos se integrem e se ajudem mutuamente. E mais um desafio: a permanente abertura ao novo, contribuindo para que cada aluno se compenetre de que também é sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem. Enfrentar esses desafios exige atitudes e habilidades que devem ser lastreadas, não apenas em conhecimento técnico, mas, também, numa postura pessoal modelar.

---

**Diana**

---

Ser professor é uma atividade cheia de dificuldades, porque o professor está diante de uma turma, para trabalhar um assunto que sabe, mas uma coisa é saber o assunto, é dominar o tema, é estudar, é preparar aquela aula, outra coisa é saber realmente preparar aula. Estudar é uma coisa, preparar aula é outra coisa, saber como começar, o que vai expor, o que tem que ficar, e aos poucos a gente vai aprendendo que não tem muito ensinamento externo, é uma experiência própria, pelo menos aconteceu comigo.

A percepção dos desafios a enfrentar no exercício do magistério superior não foi a mesma para todos os interlocutores, uma análise mais apurada nas narrativas detecta que cada professor percebe de maneira diferente estes desafios. Um ponto que emerge da maioria do relato é a consciência da influência que os docentes possuem na formação profissional e humana do seu aluno, e a responsabilidade que disto deriva. Os professores interlocutores, ao se darem conta dessa influência, assumem-na com uma mescla de entusiasmo e preocupação, pois constataam quão desafiadora e difícil ela é. Nesta seara, os cursos superiores, curricularmente, vêm superando o entendimento de uma formação meramente voltada para o cognitivo e, hoje, a grande parte das grades curriculares contempla atividades que tem a finalidade de formar os discentes para serem profissionais capazes e cidadão responsáveis pela sociedade onde vivem (MASETTO, 2003).

A narrativa de Minerva aponta o papel do professor na formação de seu aluno como um desafio a ser vencido, e entende esse papel como uma oportunidade de influenciar a vida do outro, de contribuir com o seu crescimento, atividade que lhe dá uma sensação de utilidade, de serviço, quase que missionário, sacerdotal, corroborando a imagem de professor muito presente na década de 70 do século XX, onde o docente era visto como o modelo do “Bom Professor”, não apenas como um cidadão modelo, mas como um sacerdote a serviço do saber, com uma atividade de natureza transcendente. Esta visão do professor como alguém de natureza etérea, é descrita por Nóvoa (1999) ao narrar que nessa época viam este profissional como um indivíduo entre várias situações: não são burgueses, mas também não são do povo, não devem ser intelectuais, mas devem possuir um bom acervo de conhecimentos, não podem ser miseráveis, mas devem evitar ostentações, não exercem seu trabalho com independência, mas é bom que usufruam de certa autonomia. Este também é o pensamento de Homero, que traz a perspectiva que o professor deve se preparar para este desafio, uma vez que vê a necessidade do professor “[...]adquirir, desenvolver e manter a capacidade de transformar pessoas [...]”.

Artemis, também, vê como um desafio a ser enfrentado pelo professor a formação do aluno, mas em um ponto de vista mais técnico, mais profissional, inclusive com o objetivo de despertar para o exercício da docência. Mévio toma para si, o papel de minimizar em seus alunos as dificuldades que ele teve no início da carreira, por ausência da formação pedagógica. Com este sentido mais técnico, Tício, também, coloca como uma tarefa instigante o papel do professor de direito na formação da conscientização política e ética de seus alunos. O curso de Direito, historicamente, tem formado atores para o cenário burocrático, para o

exercício de atividades ligadas à execução dos direitos propostos nas leis, desta maneira, não é estranho que os interlocutores identifiquem como desafio o preparo ético de seus alunos, uma vez que como afirma Alves (2007, p. 241), estes alunos ao saírem dos bancos universitários terão uma “[...] dupla responsabilidade em relação à edificação da cidadania pelo estreito contato não somente com o sistema normativo, mas, com elementos de conhecimento que contribuí para a compreensão das relações sociais desde sua formação acadêmica”.

Outro desafio, mencionado por Minerva, na reflexão sobre sua atuação como professora do ensino jurídico, foi a interdisciplinaridade, no sentido que, o professor não pode ter uma visão minimalista, onde seu foco de interesse seria apenas a sua disciplina dissociada de todas as outras, preocupando-se apenas com o assunto de sua ementa, como se isto fosse o suficiente para desincumbir-se da atividade professoral. A interdisciplinaridade, em um momento da história que as informações são de acesso facilitado, é um desafio, de fato. Muito mais cômodo é ministrar um conteúdo e deixar que o aluno, ao tomar contato com os demais temas, faça sozinho o encadeamento dos mesmos. Mas, trazer para sala de aula de direito administrativo aspectos de direito tributário, de ética, de sociologia e até das ciências mais distantes como por exemplo a psicologia, além de requer maior preparo e conhecimento, requer mais tempo e disponibilidade para a atividade de ensinar que nem sempre é uma prioridade para o professor de direito.

Caio traz como desafio o papel do professor frente ao controle externo que sofre hoje o curso de direito, e cita o exame da Ordem dos Advogados do Brasil e o Exame Nacional de Cursos. Para este professor, os ideais pedagógicos sugeridos em cursos de pós-graduação são de difícil implementação, porque o professor precisa preparar o seu aluno para dar uma resposta não apenas se colocando no mercado de trabalho, mas também tendo uma boa atuação nestes exames externos, aos quais se submetem logo que saem dos bancos da faculdade. De alguma maneira este tipo de controle externo avalia a instituição de ensino, e a busca por bons resultados pode comprometer o trabalho do professor que fica pressionado a dar ênfase apenas ao aspecto conteudístico, sem a preocupação com a formação mais humanística do alunado, sem uma preocupação maior com a prática dos conteúdos.

Outro desafio que emerge das narrativas de Ceres e Vesta é o relacionamento professor aluno. Para a primeira, um dos seus maiores desafios é ganhar o respeito e a confiança dos seus alunos, o que Vesta chama de “ter postura”. Este processo, como narra Vesta, é construído na perspectiva do acerto e erro, inicialmente adotando uma posição mais

rígida, de impor sua presença aos alunos, fazendo-nos lembrar da imagem usada por Masetto (2003) que descreve o professor tradicional como aquele que “tudo sabe” e que vai ensinar para os que “nada sabem”, mas esta professora logo percebeu que este caminho não era o mais apropriado e direcionou sua prática docente no sentido de que o professor também aprende no exercício do seu magistério.

Saulo destaca que um dos desafios do magistério jurídico é o inusitado da sala de aula, experiências que só são oportunizadas no ambiente da academia, o olhar que só o neófito do direito é capaz de dar a um assunto que já foi tão estudado e tão debatido pelo professor em sala de aula. Experiências que são enriquecedoras, mas que ao mesmo tempo são desafiadoras, e que requerem do professor uma postura maleável e uma disposição para o novo. Por fim, Saulo destaca que não adianta ser professor para complementar a renda, ou apenas como realização de uma paixão, porque “[...] a paixão nos deixa cego [...]” e o trabalho do professor exige muita lucidez, exige profissionalismo, conforme nos narra o professor. E isto pode ser demonstrado pelo trabalho com os alunos em sala de aula, onde o professor deve se preparar para a sua atividade docente, que é absorvente, tentar comunicar da melhor forma possível o conteúdo da sua disciplina e reconhecer que nem sempre possui todas as respostas, mesmo que já esteja ministrando determinada disciplina há muito tempo.

Homero, além do desafio da formação do aluno como ser social, percebe outros dois desafios: a constatação que os alunos são diferentes entre si e a necessidade do professor abrir-se para o novo. Houve um momento, na história do ensino, onde os alunos eram percebidos pelo professores a partir do aluno mediano, nem os melhores, nem aqueles que tinham maiores dificuldades tinham por parte do professor a atenção necessária para desenvolver o seu potencial ou superar os obstáculos, mas Homero percebe que este é um desafio do professor contemporâneo, perceber as idiossincrasias de seus alunos e adaptar-se a elas, provendo um espírito de interação entre os alunos na busca de um ambiente mais propício a atividade de ensino a que se propõe.

A abertura para o novo é também um desafio detectado por Homero, neste sentido o professor interlocutor faz coro com Behres (1998, p. 66) ao entender que o professor do ensino superior precisa “[...] ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos.” Assim, diante de uma sociedade inserida em um mundo globalizado, com as inovações tecnológicas ocorrendo em grande velocidade o professor vê-se obrigado a acompanhar, na medida do possível tais conceitos.

Os desafios, longe ser motivo de queixas e obstáculos ao exercício do magistério, são horizontes a serem perseguidos e alcançados, como se comprova pela leitura das narrativas dos professores. São as metas que os professores interlocutores almejam e se esforçam por alcançar e desenvolver em suas profissões, desde preparar-se para a influência que terão na vida de seus alunos, até o abrir-se para o novo. Ter desafios é ter metas. No enfrentamento dos desafios cotidianos, percebemos pelas narrativas que os professores vão construindo os mecanismos que os habilitam a ser professores, em outras palavras, vão construindo as suas profissões docentes.

### **Subcategoria 1.3: O sentido da experiência no exercício profissional**

Para o professor bacharel em direito a experiência assume um papel muito importante no desenvolvimento de sua profissionalidade, uma vez, que como já foi trabalhado nesta dissertação, a ausência de formação inicial, pode levar o professor neófito a adentrar em sala de aula sem qualquer contato anterior com a atividade docente. Neste caso, o aprendizado da docência ocorre por meio de ensaios e erros em sala de aula, que Lortie (apud LÜDKE, 1996) descreve como a aquisição de práticas individualmente testadas pelos professores, diferente da aplicação e refinamento de técnicas aprendidas em um processo formal de formação, o que de fato não aconteceu com a maior parte dos professores interlocutores da nossa pesquisa.

A experiência cotidiana em sala de aula é, na constatação de Tardif (2002, p. 21), “[...] o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.” Assim, o questionamento sobre o sentido da experiência para os professores interlocutores da pesquisa, nos permite perceber qual a dimensão que eles dão à experiência em sua atividade laboral, e se os acontecimentos de sala de aula, no dia a dia, fornecem instrumentos para a aquisição da profissionalidade docente.

## O Sentido da Experiência no Exercício Profissional

### **Minerva**

---

O magistério do Direito é mais fecundo quando se tem experiência profissional, em qualquer das opções de carreira jurídica, e, de preferência, a que tenha afinidade com a disciplina lecionada. Logicamente que maior será a importância dessa relação profissão jurídica / magistério quanto maior teor de especificidade da disciplina. Exemplifico: as disciplinas de teoria geral têm menor repercussão na prática e sofrem menos influência da profissão exercida pelo docente. Já as disciplinas específicas - no meu caso, Direito Administrativo - têm grande relação com o cotidiano profissional, facilitando a condução das aulas e orientações aos alunos, e enriquecendo por mais aprofundado estudo o desempenho da profissão (no meu caso, de Procurador do Estado). Hoje, ressinto-me do fato de estar aposentada no meu cargo de natureza jurídica, e dedicar-me somente ao magistério. Tenho que procurar na experiência de outros colegas a que me falta.

### **Artemis**

---

Uma coisa natural, o que aconteceu foi o amadurecimento. A minha forma de estar em sala de aula quando eu comecei é, em muitos aspectos, muito diferente do que é hoje. A desenvoltura em sala de aula, a capacidade de perceber antecipadamente as dúvidas dos alunos, de tentar trazer estes alunos, atraí-los para a minha disciplina especificamente, despertar neles a vontade de estudar a minha disciplina, tudo isto mudou.

### **Tício**

---

Nesse contato com o aluno a gente aprende a cada dia, eu acho que todo semestre, toda disciplina, toda turma é diferente uma da outra, é uma experiência que se renova e são novos contatos, são desafios novos também. Por exemplo, eu tive experiência tanto na docência na graduação, quanto em cursos de especialização, mas o perfil é muito diferenciado, mesmo nas turmas de graduação, por exemplo, a cada turma você tem alguns desafios que até então não foram tentados. Eu acho que a gente vai incorporando novos valores de convivência, a gente vai também, experimentando algumas frustrações, até então não conhecidas, mas o certo é que é uma experiência que vai sedimentando realmente uma prática.

### **Caio**

---

Eu entendo que eu melhorei. Eu entendo que, hoje, eu posso me dizer alguém que exerce o magistério com alguma técnica, sabendo o que eu estou fazendo. Não que antes eu não soubesse, e não estou falando do conteúdo, eu estou falando da técnica de ensinar e da técnica de aprender, da técnica de interagir com o aluno, da técnica de elaboração de provas, da técnica de conduzir uma aula, da técnica de se comunicar melhor, entendo que nisto eu melhorei bastante. Claro que à medida que o tempo passa a gente vai estudando e estudando mais e tendo contato com outras bibliografias, vai aprimorando também o conteúdo. Do ponto de vista de uma técnica de ensino, de uma metodologia de ensino, da época que eu iniciei para hoje, do

ponto de vista de um relacionamento interpessoal, da época que eu iniciei para hoje, acredito que a melhora foi significativa.

### **Mévio**

---

O tempo só melhora, porque não só você vai aprimorando, como também a sua forma de ser professor. A grande dificuldade inicial é preparar as aulas, e encaixar aquelas aulas na carga horária, porque por mais que se planeje uma disciplina no início, ao final a gente percebe que nunca corresponde. Às vezes uma determinada aula, a gente acha que dava para encaixar em uma determinada carga horária, e na realidade aquela carga horária é pequena, às vezes você acha que é muito e na realidade é pouco. Só com o tempo que se vai encaixando e adaptado e pegando também, depois que se prepara a aula, a gente tem vários tópicos já formados, no dia a dia, com casos com jurisprudência, com situações, nós vamos encaixando tudo isto na sala de aula. Então, o que eu percebo é que há constantemente uma melhoria, uma adaptação da disciplina

### **Vesta**

---

Eu acho que eu ainda tenho muito a melhorar. Tem pouco tempo que eu dou aula, só dou aula há seis anos. Eu iniciei já com seis turmas, foi um desafio muito grande, nunca tinha dado aula, nunca tinha dado aula em curso superior. No início foi atrapalhado, complicado, porque eu não sabia como lidar com os alunos, como lidar com a disciplina, mas não aconteceu nada de tão grave. Aos poucos eu fui percebendo e aprendendo a lidar com os alunos. Ser professora, sendo na verdade, sendo professora, conversando com os colegas, o que mais ensina a gente é esta conversa esta troca de experiências, isto fez eu aprender muito. Conversas do tipo: “como você faz isto?”, “como você aplica esta atividade”, “Ah! Eu aplico atividade tal”, você vai colhendo estas informações, e vai de alguma forma tentando aplicar, isto me ajuda. Mas eu não aprendi ainda a ser professora, mas o que eu sou hoje, eu aprendi sendo.

### **Ceres**

---

Primeiro eu era muito insegura, e hoje eu tenho mais segurança em sala de aula, devido à experiência mesmo, e a ter tentado me preparar para isto, então hoje eu sinto que estou bem melhor, além de está mais segura, eu acho que aplico melhor o que eu aprendi, em relação a parte de ensino, e de avaliação também, que eu tinha muita preocupação se eu estava avaliando corretamente, se eu estava aplicando as avaliações de forma correta, não é? Fiz vários cursos aqui na Camillo Filho, também, todos os que foram oferecidos, mesmo repetidos eu fiz todos, tudo nesta tentativa de melhorar.

### **Saulo**

---

Minhas primeiras aulas eram muito corridas, no sentido de que eu advogava de manhã e dava aula a tarde e a noite, como eu faço hoje, só que a diferença era que eu não tinha experiência de sala de aula. Eu estudava de noite para preparar uma aula, às vezes 6h, 5h eu acordava para preparar uma aula, advogava de manhã e a à tarde estava em sala de aula. Então qual era a diferença, como eu não tinha aquilo como profissão, eu tinha como bico, no início, eu entrava na sala de aula muito inseguro, queria mostrar segurança.

E quando os anos se passaram e eu me tornei professor como profissão, eu comecei a notar que não adianta preparar uma aula na noite anterior, eu tenho que preparar a aula, às vezes, na semana anterior. Passo a semana me preparando para aquela aula naquele dia. Eu tenho, para mim hoje, por exemplo, a primeira aula do semestre, por mais que hoje eu já muitos anos de sala de aula. Eu já tenho a mesma disciplina a quatro semestres consecutivos, que é a disciplina que eu gosto, mesmo assim, a primeira aula do semestre eu passo a semana anterior todo ansioso, não nervoso, mas ansioso, porque eu tenho que fazer que aquela aula, a primeira seja a melhor do semestre inteiro.

Então a minha preparação para a docência hoje, é por um período mais longo, eu preparo a aula, na semana anterior eu fico estudando, eu fico pegando casos práticos, eu pego na internet, eu pego jurisprudência vou comentar, bem diferente, porque antes eu era muito teórico, isto acontece, explicava o conceito, a classificação, como acontecia na prática, antes eu era extremamente teórico, hoje não eu tento aliar a teoria com algum exemplo prático, para eles fixarem determinado instituto jurídico.

### **Homero**

---

Eu sempre fui uma pessoa muito tímida, entretanto a atividade de ensinar sempre fui uma atividade de superação. Então, mesmo quando eu não era professor por título ou por cargo, eu já dava aula, como eu disse de reforço, eu de alguma maneira, eu me superava, com o poder que só mesmo que a tendência, que alguns chamam de vocação para o magistério pode conferir a uma pessoa.

### **Diana**

---

A gente olhando, a gente percebe que principalmente a forma de lidar hoje. Hoje tem como identificar as principais dificuldades que o aluno tem, pelos questionamentos que a gente recebe na sala de aula, já consegue trabalhar com mais exemplos com mais situações, para deixar mais claro aquilo que a gente está querendo passar, não apenas jogando o conteúdo, mas tentando fazer com que eles realmente entendam, às vezes, percebemos que falta maturidade, alguns alunos vêem uma explicação e já absolvem, outros não, e temos que mastigar, acho até que já trabalho o conteúdo mastigado demais.

Observando as narrativas dos professores interlocutores da pesquisa percebemos que, de uma maneira geral, o correr do tempo, a aquisição de experiência no magistério, no efetivo manejo da sala de aula, é um dos instrumentos que eles têm para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente, confirmando o entendimento de Mizukami (1996, p.65) quanto ao desenvolvimento pessoal da profissionalidade docente, que é “[...] o resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade, habilidades, interação com o meio.”

Minerva e Caio entendem a experiência no exercício profissional como a experiência na área técnica. Minerva entende que isto torna as aulas mais fecundas, ou seja, se o professor

atua também como profissional na área em que leciona, suas aulas se tornam mais enriquecidas, acrescenta, ainda, que quanto maior o nível de dificuldade da disciplina melhor seria que o professor tivesse uma atuação técnica na área. A professora interlocutora chega a lamentar o fato de já está aposentada do cargo técnico que exerceu, o que gera para ela a necessidade de buscar a experiência prática em seus colegas.

A visão de Minerva não é equivocada, a experiência técnica na área em que se leciona é um bom instrumento para a atuação em sala de aula, no entanto temos que está atento ao que Pimenta e Anastasiou (2005) alertam, no sentido de que quando falamos de professor do ensino superior que tem outra carreira, este tem que ter consciência que a docência também é sua carreira, o que gera a necessidade de acumular e desenvolver as atividades docentes.

Para a maioria dos professores interlocutores, a experiência é algo natural, que segundo Artemis vem com o amadurecimento, e Tício percebe como algo que vai incorporando novos valores de convivência. A experiência é compreendida pelos interlocutores como algo que vem para afastar as dificuldades, agregando ao professor as ferramentas necessárias para a resolução das dificuldades e dos conflitos que encontram em sua sala de aula. Seria o que se entende por *habitus*.

Artemis usa a experiência que possui em sala de aula para antecipar as possíveis dúvidas de seus alunos e preparar-se para e respondê-las, além de buscar meios para atrair os alunos para a disciplina que leciona, despertando neles a vontade de estudar o conteúdo ministrado. Assim, o sentido de experiência para esta professora é o de aperfeiçoamento, de busca de instrumentos para a realização do seu ofício.

Tício e Caio percebem que a atividade docente é dinâmica e mutável, até pela contínua mudança do perfil da turma que se recebe a cada semestre, e com cada uma delas o professor estabelece novos contatos e novas experiências. Tício também fala sobre a incorporação de novos valores, que podemos entender como instrumentos adquiridos destas experiências que permitirão novas formas de solucionar os dilemas encontrados na sala de aula, que nada mais é do que o *habitus*. Tício ainda menciona um aspecto importante que é a experimentação de frustrações, fato corrente em sala de aula, pois não é raro o professor preparar sua aula, imaginar a resposta positiva por parte de seus alunos e o resultado obtido ser bem diferente daquele esperado. Nas frustrações o professor também adquire meios de construção de sua profissionalidade.

Caio, Mévio e Diana acreditam que o passar do tempo e a aquisição de experiências no dia a dia da sala de aula lhes mune de instrumentais para ser docente, inclusive com a percepção que o tempo o capacita tecnicamente para tanto, na elaboração das provas, na condução da sala de aula, e comunicação com seus alunos. Esta percepção contrasta com o que Imbernón (2006, p.30) ao entender que a especificidade está no conhecimento pedagógico, que se constrói e se reconstrói “[...] constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática”, desta maneira, além da prática percebida pelo professor interlocutor, o conhecimento pedagógico deve ser adquirido, também, através do estudo formal dos teóricos da educação.

Mévio acrescenta que a realização cotidiana da sua atividade como docente trouxe-lhe a capacidade de adequação do conteúdo a ser ministrado com a carga horária da disciplina, que a experiência foi responsável pela percepção que a aula preparada nem sempre corresponde à aula ministrada e aspectos inusitados decorrentes do docente, dos discentes e do próprio conteúdo contribuem para que isto ao ocorra.

Vesta traz para a pesquisa uma narrativa que é corrente entre os professores do ensino jurídico e que é repetida por Diana, que o professor de direito aprende a ser professor sendo professor, no dia a dia de sua sala de aula, no exercício cotidiano, sem um preparo técnico-formal no campo pedagógico para um manejo adequado de sua sala de aula. Talvez por esta razão que esta professora narre que seu início de profissão foi atrapalhado, complicado, que houve problemas, para lidar com os alunos e com as disciplinas. Neste sentido, confirma a afirmação de Behrens (1998).que nem sempre o auto-didatismo, a vocação, o dom natural para a docência, é capaz de responder aos apelos que a sala de aula oferece ao professor e isto pode gerar momentos de frustração para o docentes e para seus alunos. Vesta narra, ainda, que uma das formas que encontra para superar as dificuldades que encontra no seu fazer docente é através da troca de experiência com os colegas professores, no questionamento sobre a prática pedagógica de cada um, sobre a forma como eles aplicam determinada atividade e como desenvolvem a atividade docente.

Ceres percebe o transcurso do tempo e seu exercício cotidiano em sala de aula como o fator determinante para superação de sua insegurança no exercício da docência. Mas aliado a isto, esta professora, percebe a necessidade também da preparação para a atividade docente através da busca da formação continuada, através da realização de cursos a área de avaliação e planejamento como forma de habilitar-se como professor.

Pelas narrativas dos professores interlocutores percebemos que a sala de aula é o cadinho onde se ambienta a transformação do profissional da área do direito para o profissional professor de direito, sem necessariamente, um excluir o outro. Tomando o que diz Guarnieri (2005, p. 9), quando fala da aprendizagem da profissão docente, podemos afirmar, com ele, que “[...] o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.” Desta forma, o professor de direito, muitas vezes, como constatamos pelas narrativas apresentadas, se encontram pela primeira vez com a docência na sala de aula jurídica e, é ali que começa a formar e a desenvolver a sua profissionalidade docente.

#### **4.3. Categoria 2: Desenvolvimento Profissional do Professor Bacharel em Direito**

A presença de profissionais advindos do bacharelado em direito na sala de aula é uma realidade e uma necessidade. Apenas quem possui conhecimentos técnicos na área jurídica poderá formar futuros bacharéis. No entanto, o conhecimento científico-técnico na área do conhecimento a ser discutido em sala de aula não é suficiente para forjar o professor. É inerente à atividade docente, e é o que a define, o manejo do conhecimento pedagógico, do conhecimento que é próprio dos que se dedicam à atividade de ensino.

Na análise desta categoria propomos um olhar sobre os mecanismos que o professor de Direito utiliza para desenvolver sua profissionalidade docente, percebendo como sua formação inicial influenciou no seu modo de ser professor, entendendo quais as contribuições da formação continuada, olhando mais detidamente para a formação em nível de pós-graduação que é um dos requisitos necessários para o ingresso do professor na sala de aula do ensino superior, e, por fim, buscando compreender o que o professor de direito entende por investimentos na sua profissão de professor e como ele realiza estes investimentos.

## **Subcategoria 2.1: A formação inicial e a construção de imagens sobre a docência**

A formação inicial do professor de Direito ocorre na graduação, mais especificamente no bacharelado, que é voltado à preparação para o exercício da atividade técnica própria de operador em direito, onde fornece uma base teórica e prática para esta atuação profissional específica, não se preocupa, portanto, em formar professores de direito, este não é o foco. Mas diante das necessidades formativas deste profissional questionamos aos professores interlocutores da pesquisa se eles tinham recebido algum tipo de preparação, aporte ou saber que hoje eles utilizam em sala de aula, no transcurso da realização do curso jurídico. Apesar da resposta inicial esperada ser da total inexistência de qualquer aporte teórico ou prático nos surpreendemos com as respostas obtidas, na perspectiva que, em alguma medida, para a maioria dos professores, a graduação em Direito contribuiu para o seu ser professor. A princípio é importante destacar que, conforme nos informa Pimenta e Anastasiou (2005, p. 106):

Na graduação, são definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe. Esses componentes são direcionados para uma profissão que, na maior parte das vezes, não é a docência.

Tomando por base esta premissa, buscamos entender nas narrativas dos professores interlocutores em que medida a graduação influenciou ou influência ainda, a sua prática profissional docente, ou mesmo contribuiu para aquisição de instrumentais necessários para o desenvolvimento da profissionalidade.

### **A Formação Inicial e a Construção de Imagens sobre a Docência**

#### **Minerva**

---

Nem o curso de direito, nem o mestrado deram aportes teóricos ou metodológicos para o exercício da docência. Tanto que, quando eu vi que queria o magistério, eu fui cursar licenciatura. Eu terminei meu curso e já

entrei na licenciatura em 1970 já estava fazendo a licenciatura, foi terminando o curso de Direito e começando o curso de licenciatura em letras, que foi a que apareceu. Então, eu fiz o curso de licenciatura para ter a parte de metodologia, de todo conhecimento pedagógico didático, para que eu pudesse lecionar, porque eu já tinha o interesse de lecionar direito.

---

### **Artemis**

---

Especificar isto eu hoje já não consigo mais, porque a minha memória me trai muito, eu tenho lembranças de alguns mestres, que não sei precisar qual foi a contribuição. Mas eu tenho certeza que aquele mestre foi importante pra mim. Mas no momento, isto já se incorporou tanto na minha rotina que eu não consigo mais dizer. Mas posturas de sala de aula, seriedade, discussões, enfim. O curso de graduação, em si, não trouxe contribuição para a docência, foram os professores, de forma pontual que me trouxeram esta contribuição. O curso de direito foi extremamente técnico

---

### **Tício**

---

Ao longo do tempo, a gente tem sempre experiências boas e ruins com professores, isto também desperta... Todo aluno tem determinado professor como ídolo [...]Eu entendo que a simples graduação, hoje, não é suficiente pra gente abraçar uma carreira de magistério. Mas a minha graduação foi importante por todo um processo de formação que eu tive, agora a visão de mundo é muito diferente.

---

### **Caio**

---

Nenhum, a não ser os exemplos de alguns professores pelo compromisso, pela pontualidade, pela organização, pela dedicação pela simbologia do professor, pela postura do professor, alguns professor também acabam gerando uma impressão boa no aluno. Mas em termos de técnica de metodologia, de um arcabouço, que o curso pudesse me proporcionar para a formação de professor no magistério jurídico, nada, nada.

---

### **Mévio**

---

A minha graduação contribuiu muito pouco. Na realidade, o que a gente procura aproveitar na graduação são os exemplos positivos dos bons professores. Então isto aí eu procurei aproveitar muito, a forma de lidar com os alunos, a forma de conduzir a aula. Determinadas situações críticas que eu percebi como aluno, eu procurei também utilizar quando eu me vi em situações idênticas em sala de aula. Os suportes que eu utilizei na graduação, na realidade foram os exemplos positivos de alguns professores.

---

### **Vesta**

---

A graduação não me deu nada. A não ser alguns exemplos de professores, que eu tenha gostado e que eu tenha de alguma forma procurado imitar no conduzir da minha sala de aula. Mas em termos de ensinamento, não.

### **Ceres**

---

Não, a graduação, não. Porque faz muito tempo, não porque eu tenha esquecido, é porque eu acho que os métodos que eram utilizados naquela época, embora a gente ainda utilize alguma coisa hoje, já estão muitos ultrapassados. Somente as aulas expositivas, que foram passadas pelos professores.

### **Saulo**

---

Em termos metodológicos a graduação em direito não me ajudou a ser professor. Teóricos... Mais pelo exemplo de alguns professores, do que da teoria em si em sala de aula. Assim, quando eu comecei a dar aula, que eu vi as minhas dificuldades, eu ficava tentando me lembrar dos meus professores que eu não gostava, para não repetir os mesmos erros. Hoje em dia, eu me lembro muito mais dos professores que eu gostava, eu fico tentando me lembrar do que eles faziam, para imitá-los, porque eu fico pensando que se eu gostava quando era aluno, então eu acho que os meus alunos, hoje, irão gostar também, mas eles não deram condição teórica, nenhuma.

### **Homero**

---

A graduação em direito não me deu nenhum aporte técnico para o exercício do magistério, entretanto, me favoreceu com os exemplos de bons professores que eu tive na faculdade de direito, os professores em quem eu me espelhei para toda a minha docência, foram muito mais os professores de direito do que os professores da licenciatura que eu fiz depois, porquê? Eu sempre entendi que para o exercício do magistério era necessário em primeiro lugar ser autoridade na sua área de conhecimento, embora soubesse que esta autoridade só se adquiria com a experiência, e os professores em quem eu me espelhei tanto no bacharelado, quanto no mestrado em direito, eram os que eu considerava as maiores autoridades nas suas esferas de atuação.

### **Diana**

---

---

A minha formação inicial não forneceu qualquer aporte teórico ou metodológico para o exercício da docência.

Em suas narrativas, apenas Minerva, Ceres e Diana não conseguiram perceber nenhuma contribuição da graduação para a sua atuação como professores do ensino jurídico. Ceres faz menção ao fato de estar muito afastado no tempo o momento de sua formação inicial, o que lhe traz a impressão que os métodos utilizados naquele momento já estão, em certa medida, ultrapassados. Minerva, observando a ausência de formação para a docência preocupou-se em buscar esta preparação em outro lócus, também de formação inicial, que foi a licenciatura na área de Letras, realizada após a graduação em Direito, como forma de habilitá-la ao exercício do magistério, e, como era do seu interesse, para o exercício do magistério jurídico.

Todos os demais professores, sete no total, não perceberam a preocupação, no curso de bacharelado, com aportes teóricos formais que os instrumentalizassem para o magistério superior, durante a realização dos seus cursos de Direito, até porque, como já vimos, este não é o objetivo principal do curso, mas, reconhecem que o dia a dia de sala de aula, na formação inicial, forjou seus modos de lecionar, principalmente em razão dos modelos de professores bons e ruins que tiveram durante este período.

Artemis e Tício colocam o aspecto do bom professor, daquele professor que o aluno tem como ídolo. Artemis chega a narrar que o exemplo dos bons professores que teve ao longo do curso se incorporou de tal modo em sua prática pedagógica que ela não consegue precisar qual foi de fato a contribuição, apenas tendo a certeza que ela existe. Tício, mesmo entendendo que a graduação não é suficiente para habilitar para a docência, percebe que mudou a sua visão de mundo ao longo do seu curso de direito e que teve, como todo mundo, professores que eram seus modelos.

Caio cita as características que ele, enquanto aluno, considerava que o professor modelo deveria ter: pontualidade, organização, dedicação, simbologia de professor, postura de professor. Nessa narrativa percebemos que para o interlocutor as características que facilidade de manejo de sala de aula, e domínio dos saberes didáticos não fazem parte do estereótipo do bom professor de direito. Neste mesmo sentido, Saulo e Mévio mencionam que no momento que encontram dificuldades na condução da sala de aula no exercício da docência jurídica, lembram de seus professores, seja para imitar os que considerava bons, seja para não cometer os erros que alguns docentes realizaram quando o interlocutor era estudante. Este esforço de lembrar dos exemplos dos professores se aproxima do movimento de reflexão que Schön (2000) e Ghedin (2006), no sentido de que possibilita um rompimento com a mesmice, ultrapassando as fronteiras da mera reprodução e buscando resposta novas, baseadas em experiências e acúmulo de conhecimentos.

Saulo faz uma consideração interessante, dizendo-nos que quando ele era iniciante na docência a sua preocupação era em lembrar os professores dos quais não tinha tido experiências muito positivas, para não repetir suas práticas em sala de aula, mas atualmente, com uma segurança maior no manejo da sua turma de ensino superior a preocupação do professor interlocutor é lembrar dos exemplos dos bons professores, com intenção de, repetindo as suas práticas, obter a mesma aceitação que os seus professores possuíam. Da mesma maneira que os outros, Vesta também buscou, no exercício do seu magistério, inserir a prática docente dos professores que tiveram um papel positivo em sua formação inicial.

Homero, como Minerva, buscou a licenciatura após a conclusão do curso de direito, em busca de aportes que o habilitassem para a docência. Mas este professor nos narra que os exemplos de professores que o influenciaram foram muito mais os professores da graduação em Direito do que os professores da licenciatura, e justifica isto porque entende que para o exercício do magistério superior é necessário que o docente tenha autoridade em sua área de conhecimento. Trazendo à tona o dilema teoria e prática tão presente no ensino jurídico. Mesmo entendendo que a prática e o exercício da profissão técnica na área que leciona é um instrumento eficaz para ser usado em sala de aula, Pimenta e Anastasiou (2005) e Behres (1998) alertam para o fato de que mesmo detentores de conhecimento técnico e sendo profissionais de larga experiência, estes aspectos por si não garantem um bom desempenho na atividade como professor, porque o ato de ensinar requer habilidades que lhes são próprias e diferem das que são específicas do desempenho da profissão técnica.

Em uma análise mais cuidadosa sobre as narrativas dos professores e a relação que fazem entre a graduação e o seu desempenho em sala de aula, observamos que a maioria deles traz para a sala de aula as experiências que vivenciou durante a sua graduação. Observamos, também que, para eles, tanto é significativo a reflexão sobre a prática docente dos bons professores para aplicá-las quando possível, como lembrar as atitudes dos professores que marcaram de forma negativa sua trajetória como alunos, para não repetir os mesmos erros.

### **Subcategoria 2.2: A formação continuada- contribuições para a formação docente**

O desenvolvimento da profissionalidade docente é um processo, não é algo que se adquira em um momento no tempo e estagne, pelo contrário, é uma atividade de constante procura por superação dos obstáculos que o ofício de professor apresenta, uma vez que é um trabalho que exige do seu profissional um número elevado de ações de diferentes tipos, necessitando, portanto, que este tenha atenção a uma grande variedade de atividades e interações que podem sem certa medida dificultar o processo de tomada de decisões diárias (VEIGA, 2008). Desta maneira, preparar-se para este universo tão cheio de imprevisões é o desafio que se apresenta ao professor.

Dentre as formas de desenvolvimento profissional docente temos a formação continuada, que em nosso trabalho tem o significado dos cursos formais realizados após a conclusão da graduação. Assim, na análise desta subcategoria, buscamos descobrir como o professor de direito percebe a contribuição da pós-graduação neste processo, uma vez que pelo sistema normativo que disciplina o ensino brasileiro, a única exigência para a atuação em sala de aula em nível de graduação é ter um curso de pós-graduação, preferencialmente em nível de mestrado ou doutorado (LDB, artigo 66).

### **A Formação Continuada: Contribuições para a Formação Docente**

#### **Minerva**

---

Nem o curso de direito, nem o mestrado deram aportes teóricos ou metodológicos para o exercício da docência. A parte metodológica do mestrado é praticamente zero. [...] Quando eu fiz o curso de metodologia do ensino superior também foi muito bom, foi um curso intensivo, mas um curso de muito boa qualidade.

O mestrado nada me acrescentou, tanto que passei a orientar muitos dos meus colegas de mestrado. Porque eu já tinha experiências e tinha conhecimentos que eles não tinham. Muitos deles nem conhecimento, nem experiência.

#### **Artemis**

---

Tanto na minha graduação, quanto na minha pós, desenvolvemos atividades docentes em certa medida em razão dos seminários, e de debates que sempre eram promovidos, na graduação isto era recorrente, eu tinha muitos seminários, sempre tive, em várias disciplinas, e na pós, também. Então, talvez, nestes dois ambientes a única coisa que tenha contribuído para a docência tenha sido este tipo de atividade.

#### **Tício**

---

A gente, enquanto graduado, deixa a faculdade com muitas lacunas. Eu acho que o desenvolvimento de cursos de pós-graduação voltados para a área do magistério superior é fundamental para o exercício da profissão

Nos meus dois cursos de mestrados eu fui preparado para a docência, principalmente no primeiro, onde tínhamos três disciplinas voltadas para a metodologia, para a prática de ensino, era um curso que tinha disciplinas voltadas para a preparação de futuros docentes. Este segundo curso que eu fiz de mestrado, também nós tivemos uma experiência razoável neste sentido, mas este curso já me propiciou mais um estudo de uma teoria, que ficou a descoberto, a necessidade de revisitar obras de clássicos. Eu acho que este segundo curso, ele foi mais complementar neste sentido. O primeiro eu tive uma formação mais específica para o magistério,

### **Caio**

---

A pós-graduação, sim. A de Docência do Ensino Superior, que eu fiz já agora recentemente, eu terminei este curso em 2007, um ano de curso. Mas a Educação em Direitos Humanos, me ajudou também, o mestrado me ajudou, pelos exemplos, pela organização pela técnica. A especialização em direito civil, também me ajudou. A pós-graduação jurídica, menos do que a pós-graduação na área de educação.

### **Mévio**

---

Fiz pós-graduação, especialização em direito do consumidor pelo UFC, e em direito processual pela de UFSC, as duas aqui em Teresina. As pós me deram conhecimentos teóricos para ser professor, principalmente a de consumidor, que foi específico de uma disciplina que eu lecionei durante muito tempo. Na primeira pós eu ainda não era professor, não dá assim para dizer se deu para aproveitar tanto, mas na segunda pós eu aproveitei bastante.

### **Vesta**

---

A pós-graduação não me deu aporte teórico, só despertou a vontade de ser professora, mas mais pesquisadora, do que necessariamente professora. Mas dizer que eu aprendi alguma coisa que serviu para a docência, não.

### **Ceres**

---

Agora, no curso de especialização foi que aí eu tive contato, com outras técnicas de ensino, que estas que eu ainda hoje adoto, em sala de aula, técnicas dos professores. Tive uma disciplina que foi a Metodologia de ensino mesmo, no curso de especialização, aí nós demos aulas, a professora explicou algumas técnicas, tive sim.

### **Saulo**

---

Nas minhas pós-graduações, a primeira e a segunda sim, a terceira não. Porque a primeira que foi Teoria Geral do Processo, eu tive 60h/aula de Metodologia de Ensino. Então veio uma professora de fora e ela ensinou como programar uma aula, como se fazia um plano de aula, como se fazia um plano de curso, como postar a sua entonação de aula, então, assim, esta disciplina foi boa porque eu tive uma noção, do que meus professores erravam, e o que eu não poderia errar. Já na segunda, não, eu tive só trinta horas e a professora estava mais preocupada com questões teóricas e não com questões práticas. Então a primeira especialização sim, eu tive um contato maior que me ensinou mais como ser professor, a segunda foi só uma parte teórica e a terceira de jeito nenhum. Até porque a terceira já foi ano passado, eu estava com mais de cinco anos de sala, qualquer coisa que falava eu pensava, já sei, já passei, não me trouxe nada de novidade, na realidade.

### **Homero**

---

Nem a graduação, nem o mestrado em direito me deram nenhum aporte teórico para o exercício da docência. Esses suplementos teóricos para o

exercício da docência, eu tive porque procurei desde o início do magistério jurídico, fazer as reciclagens que eram ofertadas na Universidade Federal do Piauí, como iniciação a docência, técnicas e processos de avaliação, mas depois que eu ingressei no curso de filosofia foi que eu realmente me conscientizei de que para o exercício da docência não é preciso apenas ter uma prática docente, mas é preciso ter um fundamento teórico para o próprio exercício, a compreensão de que uma prática docente só pode ser boa se ela tiver uma boa fundamentação teórica.

### **Diana**

---

A especialização me forneceu muito pouco aporte teórico para o exercício do magistério. A disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que tive durante a especialização, contribuiu muito pouco, mas aprendi a fazer fichamento, a como ministrar uma aula teórica. Acabei entendendo que o professor deve aprender sozinho para poder ensinar seus alunos.

Ao observarmos as narrativas dos professores interlocutores percebemos que de uma maneira geral a pós-graduação pouco contribuiu com aportes teóricos sobre a docência superior. A ênfase dos cursos de pós-graduação, realizados pelos interlocutores, é na capacitação técnica e na formação para a pesquisa. Mas em alguma medida, para alguns mais e para outros menos, a formação continuada permitiu a aquisição de mecanismos para o exercício da docência. Mévio percebeu, apenas, que a pós-graduação lhe deu aportes teóricos na área técnica em que ministra aula, mas não colocou, em sua narrativa, qualquer contribuição na formação docente.

Minerva, por exemplo, não conseguiu identificar no seu Mestrado contribuições significativas para o exercício da docência, apenas quando realizou um curso sobre Metodologia do Ensino Superior é que conseguiu aportes teóricos e metodológicos na área de conhecimentos pedagógicos. Também Vesta não percebeu no desenvolvimento das atividades do Mestrado contribuições que a habilitassem para o exercício do magistério superior, no entanto, foi no ambiente da pós-graduação que houve, para ela o despertar para a docência.

Vesta chama atenção para o fato que o seu mestrado despertou a vontade de também ser pesquisadora, tanto que de todos os professores entrevistados, ela é a única que está desenvolvendo atividade de pesquisa. A formação para a pesquisa é de fato o enfoque mais marcante dos cursos de pós-graduação *strito sensu*, que tem como função, além do aprofundamento do conteúdo técnico da profissão, principalmente proporcionar aos seus discentes a competência científica, para a produção de conhecimentos na área objeto do estudo (ROSEMBERG, 2002).

Para Artemis, as atividades realizadas durante a graduação e a pós-graduação foram o que contribuíram para a o seu exercício da docência do ensino superior. Os seminários, que foi a atividade citada como exemplo pela interlocutora, são utilizados em muitas disciplinas durante a realização da graduação e da pós-graduação, e tem como principal objetivo demonstrar para o professor domínio sobre um conteúdo que foi estudado, para tanto, é importante se perceber que o “Seminário é uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate. [...]” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 29) e que de fato pode ser um meio eficiente de iniciação à docência, desde que seja direcionado para tanto. Com esta mesma perspectiva de ajuda no desenvolvimento de técnicas de ensino Diana percebe que aprendeu em sua pós-graduação a fazer um fichamento e a realizar uma aula teórica.

O relato de Tício destoou um pouco da maioria dos professores interlocutores, pois ele experimentou um preparação durante sua formação continuada em nível de Mestrado, tendo cursado dois cursos de mestrado, ele narra que no primeiro teve três disciplinas voltadas para a docência, o que é algo raro em se tratando de cursos de mestrado na área do direito, e assim, ele percebeu que teve uma formação mais sólida para o exercício do magistério. Também Caio narra que teve na pós-graduação um preparo para a docência, mas isto ocorreu porque ele realizou um curso de especialização na área da Docência Superior, tanto que explicita que a pós-graduação na área da docência contribuiu bem mais para o desenvolvimento da sua profissionalidade que a pós-graduação na área jurídica. Mesmo a maioria dos professores narrando que a pós-graduação em si pouco contribuiu para o exercício do seu magistério, este tem sido um meio que de certa forma possibilita, como constatamos pelas narrativas dos professores, a qualificação para a docência (BEHRENS, 1998).

Ceres confirma a constatação de Pimenta e Anastasiou (2005) ao perceber que foi apenas no curso de especialização que teve contato com técnicas de ensino, diferentes do modelo tradicional com o qual teve contato quando da sua graduação. Também Saulo, durante as suas experiências na pós-graduação, pôde ter contato com conteúdos de natureza pedagógicas, o que o ajudou na forma de conduta em sala de aula, na elaboração de suas aula. Mas este professor, em sua narrativa, trouxe um dado que é importante analisar. Ele fez três especializações mas ao falar da última e dizer que fez após cinco anos em sala de aula, disse que esta não acrescentou nada, pois tudo era dito ele já fazia, ou já sabia. Esta é uma postura muito comum aos professores com certo tempo de profissão, que dentro ciclo de vida dos professores no que tange ao desenvolvimento da carreira, Loureiro (1997) citando Huberman

chama de conservadorismo, que apesar de ser esperado já em idade mais avançada, já se constata pelo discurso deste professor, onde há um sentido de rigidez, de resistência à inovação.

Homero, como a maioria dos professores não encontrou aportes teóricos e metodológicos para o exercício da docência cursado o Mestrado, mas buscou desde o início de sua carreira como professor cursos de atualização que eram ofertados pela instituição ministrava aulas. Este professor narra, também, que foi cursando a Licenciatura em Filosofia que tomou consciência que para ministrar aula “[...] não é preciso, apenas, ter uma prática docente, mas é preciso ter um fundamento teórico para o próprio exercício, a compreensão de que uma prática docente só pode ser boa se ela tiver uma boa fundamentação teórica.”.

A busca pela especialização para os professores de direito ocorre, hoje, pela exigência para o exercício do magistério, e para consolidação e aprofundamento em algumas áreas técnicas de conhecimento. Mas, começamos a perceber, pelos relatos dos professores, que de alguma maneira as pós-graduações despertam para a necessidade de aquisição do conhecimento próprio para o exercício da sala de aula, e passam a entender como Berbel (2008, p. 542-543) que “[...] não basta ter cultura, não basta ter experiência, não basta ter boa intenção ou bom senso, não basta ter talento ou seguir a intuição como condições consideradas individualmente e por si sós para ser um (bom) professor.”, passa, a compreender que é preciso ter a dimensão técnica e formal do processo ensino-aprendizagem, que no caso do professor bacharel em direito face à ausência desta preocupação na graduação poderá e deverá ocorrer na pós-graduação.

### **Subcategoria 2.3: Investimentos pessoais na formação docente**

Sendo o desenvolvimento profissional um processo, é importante percebemos como os professores de direito estão realizando investimentos para a sua atividade em sala de aula. O entendimento de investimentos compreende a relação de sacrifícios, de desprender tempo em estudos e discussões, para tanto há a necessidade da percepção de necessidade e de

utilidade do que vai ser apreendido nas atividades escolhidas para a captação de conteúdos para a docência.

Assim, com o objetivo de encontrarmos o comprometido dos professores interlocutores com a atividade docente que exercem, questionamos sobre quais os investimentos pessoais que estes realizam na atividade de professor, como eles se preparam para o exercício do magistério, como se atualizam.

### **Investimentos Pessoais na Formação Docente**

#### **Minerva**

---

Fiz bacharelado em Direito, porém já lecionava no ensino médio, por capacitação especial da CADES. Assim, tinha experiência docente. Porém, como tencionava submeter-me a concurso para lecionar no curso de Direito da UFPI (único curso de direito existente à época), resolvi cursar licenciatura, e circunstancialmente, cursei Letras. Ocorre que, ainda cursando licenciatura, surgiu oportunidade, e eu passei a lecionar no Curso de Direito (iniciara o Curso de Letras em 1970 e, em 1972, fui admitida como professora de Direito). Em 1975, designada pela UFPI, cursei, com vários professores, na Universidade Federal do Ceará, curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior (janeiro/fevereiro) em regime intensivo. Em março, iniciava Curso de Mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesse período, elaborei e publiquei artigos jurídicos. Consegui publicar três livros, um dos quais na Editora Forense. Mas, continuei a publicar artigos jurídicos. Na UFPI, participei de curso de atualização didático-pedagógica, mas, ao que me lembre, somente um curso. Não havia preocupação, ali, com reciclagem. Aliás, o Curso de Direito, na UFPI, durante o tempo em que lá lecionei - 1972-1991, não tinha, da parte de seus dirigentes, qualquer preocupação com técnicas de ensino, com questões didático-pedagógicas.

#### **Artemis**

---

Eu participei de alguns cursos de didática do ensino superior, dois ou três. Mas focado, mesmo para o desenvolvimento do ser docente, não. Eu fui, na verdade, descobrindo em mim algumas coisas que eu podia usar, mas foi bem autodidata.

Em termos de investimento para a docência, não. Para a minha formação enquanto professora, para aprimoramento do meu conhecimento, isto eu sempre fiz. Mas no que diz respeito, especificamente à didática, não, só estes cursos já mencionados.

#### **Tício**

---

Eu invisto realmente na minha profissão, este último mestrado que eu tive, com a aquisição de um acervo muito bom em termos de bibliografia, como uma renovação constante destas obras, não apenas aquilo que as editoras

ofertam para o professor, mas eu tenho assinatura de diversas revistas na área jurídica, são revistas que infelizmente não são baratas.

Eu utilizo aquilo que eu ganho como procurador, para investir na minha profissão de professor e mais seminários, curso, todos aqueles que estão ao meu alcance que eu possa realizar, eu estou sempre disposto a participar deste tipo de evento, porque eu acho que sempre há alguma coisa nova para a gente aprender, com este tipo de conferência de seminário, nestes eventos que são realizados

Eu lamento que a falta de tempo tenha impossibilitado uma atividade maior na produção científica, eu acho que eu estou precisando investir um pouco mais nesta parte de produção científica, de fazer livros, de tentar socializar um pouco o conhecimento que a gente teve a oportunidade de adquirir ao longo do tempo, e mais ainda, quando a gente se dispõe a escrever alguma coisa, a transmitir este conhecimento de forma mais ampla para as pessoas, as críticas e aquilo que vem posteriormente é um processo enriquecedor também, serve como professor e para fortalecimento de sua prática pedagógica.

### **Caio**

---

Com relação a especialização em Educação e Direitos Humanos, foi logo depois que eu me graduei. Com relação às especializações que eu fiz depois: A especialização em Direito Civil, pela ESAPI, uma especialização, a meu ver, cara. A especialização em Docência no Ensino Superior foi custeada, pela faculdade Santo Agostinho, que forneceu gratuitamente, parte de um programa de capacitação dos professores. O mestrado foi público.

Agora uma coisa que me onera, mas eu faço com prazer, e com uma frequência bem grande, é a aquisição de livros. Toda obra que é lançada referente a minha área, eu procuro adquirir com certa brevidade, isto onera, porque livro é muito caro, muito caro mesmo. O que me onera bastante hoje, mas com prazer, e por necessidade mesmo, é na aquisição constante de bibliografia, constante mesmo, mensal.

Eu sonho em fazer doutorado, eu digo sonho, porque é um sonho mesmo, sonho porque não existe no Piauí um doutorado, na área. E penso também em fazer outras especializações, de caráter mais profissional, que me ajudariam muito também na hora de lecionar. Como assim de caráter mais profissional? Por não ter tanta vivência, na advocacia, acho que especializações de caráter mais prático, mais profissional me ajudariam mais ainda.

### **Mévio**

---

Livros, a internet ajuda muito, faço muita pesquisa de jurisprudência, hoje em dia os tribunais se mantêm bem atualizados, eu utilizo muita jurisprudência dos Tribunais, nós temos vários tribunais, não só o STJ, mas vários tribunais de justiça, que já tem um site bem atualizado de jurisprudência. Então livros, a internet não chega assim a ser um custo muito elevado, a assinatura é barata, o investimento que eu fiz foi a pós-graduação, a especialização em Direito do Consumidor, e para o futuro eu vejo o mestrado, ou até mesmo outra especialização.

### **Vesta**

---

Em relação a cursos, o excesso de trabalho não permite muitos cursos, mas há comprar livros, porque a gente está sempre comprando e ganhando livros. Mas depois que eu comecei a dar aula, eu não fiz nenhum curso na minha área, já fiz cursos relacionados com o meu trabalho como analista, fiz um ano de Processo do Trabalho e Direito do Trabalho, curso de atualização. Fiz seis meses de atualização em Processo Civil. Mas de Penal não fiz mais cursos.

Na área da docência fiz alguns cursos oferecidos pela faculdade, que tem algum tempo que eu não faço, mas já fiz pelo menos uns quatro.

### **Ceres**

---

Já fiz cursos aqui na instituição, fora daqui não fiz nenhum, mas eu também tenho revistas, mas não na área de educação. Mas sempre que tem alguma reportagem nas revistas que eu assino que tem algum artigo que trata mesmo nesta área de ensino, de educação eu procuro ler, para ver se ajuda de alguma forma a melhorar.

### **Saulo**

---

Eu faço investimento pessoal de ter revista, eu tenho três assinaturas de revista, sobre a área. Uma prática e duas teóricas. Em relação a instrumentos, eu comprei um notebook, pensando nisto, comprei um *data show*, e sempre que eu vejo qualquer inovação tecnológica, eu procuro saber o que é se dá para trazer para sala de aula.

Mas em relação a parte de aumento de conhecimento, hoje ter este retorno mais rápido são as revistas. Livros, a gente ganha até alguns livros, a cada início de ano, ou começo de semestre a gente ganha livros, mas não são os livros suficientes, além das três revistas que eu mantenho já há três anos, eu compro alguns livros que as editoras não me fornecem.

Aqui na Camillo Filho, nem tanto, mas no CEUT, todo começo de semestre tem um mini-curso, para algum outro professor para ensinar a gente, às vezes eu vou, faço anotações, principalmente sobre prova, o aspecto que mais me preocupa, na docência é a prova. Então é assim, quando eu vejo alguém falando em como elaborar uma prova o que deve constar em uma prova, aí eu procuro prestar mais atenção.

Eu nunca paguei de meu próprio bolso, tirando as especializações, de um curso ou minicurso para poder melhorar a didática, ou a elaboração de prova, só quando as próprias instituições fornecem, é que eu faço, ou de vez enquanto na televisão, canal cultura, de vez enquanto passa alguma coisa sobre profissão, aí passa sobre professores, aí eu procuro assistir.

### **Homero**

---

Durante a minha trajetória docente, eu fiz vários investimentos, quando eu era professor de escola pública estadual eu já saí para fazer Mestrado em Direito, depois eu fui fazer o curso de filosofia, neste interregno fiz vários cursos de reciclagem, mais como investimento intelectual do que como investimento financeiro, porque a Universidade Federal do Piauí proporcionava para os professores, durante este tempo algumas

oportunidades de aprimoramento no exercício da docência, em relação aos investimentos do direito mesmo, os maiores investimento dos professores se dão é no plano pessoal, sobretudo com aquisição de livros, principalmente em uma universidade em que não havia uma biblioteca que atendesse as necessidades sequer dos alunos, quanto mais dos professores. Então todo professor de Direito da Universidade Federal do Piauí tinha que fazer investimentos significativos em aquisição de livros, isto me fez durante os anos reunir um acervo bastante interessante, penso eu que muito mais que qualidade do que em quantidade que inclusive constituiu uma das bases para a montagem da biblioteca do Instituto Camillo Filho. E outras atividades que eu realizei, viagens e participação em muitos eventos científicos patrocinado por minha própria conta, a grande maioria por minha própria conta, penso que seja também um investimento para a busca deste aprimoramento, e quero dizer que fiz isto mais na área do direito do que na filosofia.

### **Diana**

---

Eu posso dizer que faço muito pouco investimento, porque no momento de vida que estou agora eu estou muito voltada a questão da família, é até um ponto que eu deveria dar maior atenção, mas eu posso considerar a questão da aquisição de livros, mas o investimento maior, que é o mestrado ou o doutorado, para mim é muito difícil que implica sair da minha cidade, deixar a minha família, uma vez que não temos estes cursos aqui, mas vou buscar os mestrados que a gente pode fazer também, mesmo não sendo específico na área jurídica, como o mestrado em educação, em política públicas, acho até que se consegue sanar a falta de mestrado na área jurídica

Em uma olhada panorâmica das narrativas dos professores interlocutores constatamos que eles percebem os investimentos que devem realizar como professores do ensino superior, de uma maneira geral, apenas como investimentos em conhecimento técnico na área que leciona. Esta apropriação constante do conhecimento acumulado da disciplina que se leciona é importante para a realização da atividade docente, uma vez que é a matéria-prima que será trabalhada em sala de aula (ROSEMBERG, 2002). Todavia, estes mesmos professores, em sua maioria, não percebem, pelo menos não menciona, a necessidade de investimentos na área pedagógica que é o conhecimento que concede a identidade de professor.

Minerva narra que, ao longo de sua trajetória de professora, vem realizando cursos no sentido de se habilitar para ser professora, um discurso que destoa um pouco dos demais professores. Ela narra que começou a investir antes mesmo de iniciar a docência porque já possuía a vontade de se dedicar ao magistério. Após o início da profissão cursou o Mestrado e um Curso de Metodologia do Ensino Superior.

Minerva traz consigo uma preocupação com a socialização de suas produções, ao narrar que escreveu livros e escreve, ainda, artigos científicos. Para Tício essa socialização também é importante para o desenvolvimento de sua atividade docente e lamenta a falta de tempo que o impossibilita a realização de tal atividade. De fato, a pesquisa é considerada para Coutinho (2007) como uma atividade intrínseca à atividade docente, uma vez que o professor deve formar para a autonomia tanto técnica quanto científica.

Artemis narra que realizou alguns cursos de Didática do Ensino Superior, mas que sua atuação em sala de aula é autodidata, podemos entender de sua afirmação que o curso foi pouco útil para a sua formação como professora, isto pode ter se dado pela resistência que existe nos professores bacharéis em identificar a necessidade de uma formação para a docência ou porque o curso em si não trouxe aspectos que incentivasse seu implemento na atividade docente desta professora. Seus investimentos ficaram mesmo na perspectiva de aprimoramento do conteúdo a ser trabalhando em sala de aula

Tício também entende investimento para a docência como sinônimo de aquisição de livros, renovação e atualização constante da bibliografia da área técnica a ser trabalhada. Narra que realiza com frequência cursos em sua área, também com a intenção de atualizar-se de trazer para a sala de aula conteúdos atualizados.

O investimento em bibliografia na área técnica também foi contemplado nas narrativas de Caio, Mévio, Vesta, Ceres, Saulo, Homero e Diana, comprovando que, em se tratando de investimento para a docência, os professores se preocupam em apropriar-se dos conhecimentos de que precisaram para ministrar as suas aulas, mas poucos se preocupam realmente com dominar os mecanismos pedagógicos necessários para transformar o conteúdo de forma a que possa contribuir mais eficazmente com a aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto trazido na narrativa foi a participação das Instituições de Ensino Superior como *locus* de formação, investido, a instituição na formação de seus professores. Caio narra que sua formação em Docência Superior foi toda ela custeada por uma das faculdades em que ministra aula, Ceres e Saulo narram que realizaram vários cursos na área de formação de professores oferecidos pelas instituições de ensino em que trabalham. Pimenta e Anastasiou (2005) advogam que o ambiente institucional é o local propício para a formação continuada do professor do magistério superior, uma vez que as consequências das reflexões e dos debates neste processo de formação vão ocorrer concretamente na faculdade. Todavia,

afirmam as mesmas autoras que as instituições devem propor os cursos e incentivar a adesão, mas a adesão deve ser voluntária, porque não se faz transformação por decreto.

Algumas dificuldades foram apontadas para a ausência ou a pouca realização de investimentos. Uma destas dificuldades é a falta de tempo aliada à sobrecarga de trabalho, aspectos que foram mencionados por Tício e Vesta. A realidade do ensino jurídico é que muitos professores acumulam a atividade de sala de aula com o exercício de outra área técnica, como no caso dos nossos interlocutores, que são procuradores, advogados, serventuários da justiça. Mas o exercício de outra atividade profissional, além da docência não pode ser motivo para ausência de investimentos na área própria do ensinar, uma vez que ao se decidir pela atividade de sala de aula, esta passa a ser também uma atividade profissão que necessita, e até exige, investimentos de formação continuada.

Outra dificuldade colocada foi o aspecto financeiro, ao encontrarmos narrativas que consideram caros os cursos de pós-graduação e os preços dos livros, estes relatos encontramos em Tício e Caio. Já Diana coloca como empecilho para o desenvolvimento da sua profissionalidade aspectos familiares, uma vez que o investimento maior que ela considera, que é a realização de cursos de Mestrado e doutorado implicaria em sair de sua cidade, e conseqüentemente no afastamento de seus filhos que são pequenos ainda.

Todos os professores de uma maneira ou de outra, mesmo sem considerar o investimento próprio para a docência, realizam as atividades que acreditam necessárias para o bom desempenho em sala de aula, alguns propõe a realização de cursos, outros à aquisição de um acervo bibliográfico, a compra de materiais e consultas de constantes de páginas da internet de interesse de sua atividade. Todos se preocupam de alguma maneira com a sua profissão, e um dado interessante é que todos consideram a profissão de professor tão ou mais importante que a outra atividade técnica que exercem ou exerceram.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento, mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (Paulo Freire, 1997)

Ao decidirmos que necessitamos por um ponto final na tessitura deste trabalho, o fazemos convictos de que a investigação nunca finda, sempre estará aberto um questionamento a mais um arranjo, a mais, enfim, o interesse pelo tema vai crescendo à medida que identificamos que há a possibilidade de tantos outros caminhos a percorrer. Todavia, é preciso findar este esforço investigativo, como forma de terminar um momento de estudo mesmo diante do vislumbamento de novas direções a serem tomadas para fomento da pesquisa, porém, mesmo diante da realidade de que a finalização deste trabalho trouxe consigo a perspectiva de novos começos, seu encaminhamento conclusivo é iminente.

Assim, a expectativa é que o conhecimento por nós produzido seja portador das necessárias marcas da tradição acadêmico-científica: formalidade, originalidade, objetividade, bem como clareza e coerência que são itens indispensáveis. A verdade é que, como expressa Colucci (2006, p. 384), trata-se de uma escrita “[...] que contém o pudor da inspiração no campo da ciência e, ao nosso tempo, deve obedecer a cânones formais.”

A verdade é que o que era projeto se fez ato, tornou-se fato concretizou-se. A despeito da complexidade que envolve um trabalho deste porte e desta natureza, o impulso, a

coragem e o desejo de escrever se impuseram e realizamos um texto cuja tessitura apresenta uma trama que buscamos ordená-la com fios de cores variadas o suficiente para torná-lo um texto de bonito padrão como, assim acreditamos, é o desejo de todo artista em relação a sua obra de arte. Nossa dissertação é sem dúvida nossa obra de arte, pelo seu ineditismo, pelo melhor, durante sua feitura, que conseguimos produzir em torno da temática e seu objeto de estudo.

O estudo sobre o desenvolvimento profissional do professor de direito permitiu um olhar revelador sobre a nossa prática pedagógica enquanto professora do ensino jurídico, pois a análise das perspectivas dos professores interlocutores encontra eco na nossa própria experiência docente, desta maneira os estudos e discussões empreendidos, para chegarmos até aqui, propiciaram, de certa forma, o nosso desenvolvimento pessoal e profissional enquanto docente.

A ideia de inacabamento está presente no próprio entendimento do desenvolvimento profissional do professor direito, uma vez que consiste em um fenômeno que importa em várias dimensões, até pelo fato de ser um processo que é construído a partir da percepção que a docência supõe o ensinar e o aprender, em um movimento dinâmico de troca, produção e internalização de saberes. Desta maneira, diante do desafio de refletir sobre a trajetória do professor bacharel em direito, na perspectiva de apreender como este docente percebe seu processo de desenvolvimento profissional, lançamo-nos na tarefa de responder algumas questões que foram norte para a realização deste trabalho. Questionamos sobre o perfil do professor bacharel em direito, sobre os investimentos realizados por estes professores vislumbrando seu desenvolvimento profissional docente, sobre como se caracteriza o processo de formação e de desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito.

Desse modo, mediante o objetivo do estudo que se propunha a tecer reflexões sobre a trajetória formativa e sobre a prática profissional do professor bacharel em direito. Nossa pretensão era perceber, a partir das narrativas dos professores interlocutores, que por formação são bacharéis em Direito, como percebem a carreira docente e como investem em seu desenvolvimento profissional, e neste entorno, procuramos buscar em suas narrativas, contextos formativos oriundos de suas trajetórias de formação inicial e continuada.

O aporte teórico sobre o qual a presente pesquisa está apoiada indica que o desenvolvimento profissional é um processo multifacetário, que envolve tanto o ser pessoal do professor quanto sua formação inicial e continuada, revela ainda que a docência superior

traz em si desafios que requerem uma formação específica de seus profissionais que têm a tarefa de velar pela preparação de futuros profissionais autônomos.

O aporte metodológico centrou-se numa abordagem qualitativa de investigação, que tinha a entrevista narrativa como principal instrumento e estas entrevistas com os interlocutores da pesquisa foram marcadas pela disponibilidade destes em falar sobre suas trajetórias de vida, em refletirem sobre os percursos profissionais que empreendem no desenvolvimento de sua profissionalidade. Ao realizarmos a análise dos dados que se caracterizaram pela história de vida de cada professor bacharel, conforme descrevemos no capítulo metodológico, empregamos a análise de conteúdo, pois, desta forma, foi possível fazer os professores refletirem sobre as questões de formação, em um movimento de tomada de consciência dos instrumentos utilizados em seu labor docente, enfim em uma marcha de resgate de suas histórias de vida e de formação.

Todos os professores interlocutores da pesquisa, afora a docência, exercem outra atividade profissional, em maior ou menor medida,. Logo, a docência não é sua única preocupação profissional. Suas narrativas revelam que eles se preocupam em realizar suas atividades enquanto professor com profissionalismo, planejando as atividades docentes, sem no entanto, e na mesma medida, expressarem preocupação com os conhecimentos que lhes dêem suportes teóricos para tanto, que são os conhecimentos pedagógicos, saberes próprios da docência que identificam o ser professor.

Mesmo a escolha pela docência não tendo sido almejada, pois a escolha inicial foi o bacharelado em Direito, ao optarem pela vida professoral, alguns dão mostra de sua preocupação com os investimentos para o exercício do magistério. Desta maneira, percebemos, na análise dos dados que o caminho percorrido para chegar ao magistério foram diversos tanto quanto foram os professores interlocutores, revelando um processo individual e intimista, revelando, também, a percepção da docência enquanto profissão como um fenômeno que ocorre para todos em determinado momento da vida profissional, o que leva estes professores a buscarem a superação da ausência dos conhecimentos pedagógicos que os habilitam para o exercício do magistério superior, ao compreenderem que a docência, a exemplo das demais profissões, tem suas especialidades e particularidades, exigindo, por conseguinte, um campo de conhecimentos peculiares envolvendo saberes relativos a diversas áreas, conteúdos didáticos pedagógicos e de forma mais intensa e particular, a compreensão de que a docência, como assim a compreendem Severino e Pimenta, “[...]constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social.” (2008,p.13)

Diante de desafios plurais postos para o docente do ensino jurídico como as dificuldades no trato com os alunos, a ausência de preparo para formar e informar os discentes, o controle externo que o curso de direito sofre pela categoria de classe e pela sociedade e a necessidade de abrir-se para o novo, para as inovações tecnológicas e pedagógicas, os professores vão construindo os mecanismos que os habilitam à atividade docente a partir do esforço de alcançar a superação destes desafios e, desta maneira vão construindo a profissionalidade docente, o que implica a compreensão e a valorização da docência como um campo de atividade intelectual, crítica e reflexiva.

Os interlocutores apontam em suas narrativas que o bacharelado em direito não trouxe aportes teóricos para a docência, fato esperado, uma vez que este não é o propósito deste tipo de graduação, que visa a construção de um profissional técnico, não de um docente. Todavia, muitas narrativas expressam advinda de imagens de seus professores de graduação para exercer a docência e para, conseqüentemente, construir instrumentos que auxiliam estes professores na sua atividade em sala de aula. Suas narrativas expressam, ainda, lembranças tanto dos bons docentes que tiveram na trajetória do curso, quanto daqueles que lhes marcaram de forma negativa.

Um aspecto que tende para a unanimidade entre os interlocutores é que entendem o conhecimento pedagógico é importante para o exercício do magistério, mesmo que, nem todos busquem este saber, nem mesmo na pós-graduação. A busca dos cursos pós-bancos universitários, se dá, na maioria dos casos para qualificação técnica do conteúdo a ser ministrado em sala de aula, o que também é importante, porque um professor tem que se apropriar do conteúdo objeto de sua disciplina. Todavia, o conhecimento pedagógico não é perpassado de modo eficiente nos cursos de pós-graduação, e nem muito menos, procurado por estes professores, o que sem dúvida vai deixando lacunas na prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, no aprendizado de seu aluno.

O saber pedagógico, como já mencionamos, define o ser professor, é o saber que habilita alguém para o exercício da docência. Desta maneira, diante do que percebemos pela análise dos dados da pesquisa, urge uma reformulação da lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto as exigências formais para o magistério. Todo profissional tem que se apropriar dos conhecimentos que são específicos de sua profissão, assim também, o professor deve proceder, diante do entendimento de que vivemos momento de grande valorização do conhecimento, portanto, inconcebível, que alguém se descubra professor após anos de atividade em sala de aula, logo, pensamos que melhor seria a exigência de uma habilitação

específica para a docência em nível de pós-graduação, que tivesse o objetivo de formar professores para a peculiaridade do ensino superior.

Esta formação específica permitirá ao professor do ensino jurídico a percepção de que investimentos em formação docente é muito mais do que apenas a atualização em sua área de trabalho, é a busca de apropriação dos mecanismos que permitem ao professor, além disto, reorganizar o conteúdo de suas aulas para ser mais acessível ao alunos e permitir um aprendizado mais eficiente, melhor aprendendo a ser e estar na profissão, mediante a concepção de que ser professor é estar sempre se fazendo (o que nos parece não ser diferente em outros campo profissionais), refazendo-se, seja no âmbito pessoal, quer seja no âmbito da profissão, dado que a docência, como mencionada ao longo deste estudo, caracteriza-se como um campo de trabalho que exige saberes e fazeres diversificados, especializados, o que se nos apresenta como um desafio constante cumprir esse papel que exige não só um *praticum* profissional, mais igualmente uma “[...] bagagem social, sempre dinâmica, complexa e única” como bem referem Farias et al (2009, p.59)

Ao chegarmos a este momento do trabalho, percebemos que o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito, como o de qualquer professor, é contínuo e não termina quando este deixa os cursos de pós-graduação. A sala de aula é o espaço no qual o professor se constitui como tal, torna-se professor, adquire os instrumentos de trabalho, no dia a dia de seu labor docente, através da de acertos e erros, estes últimos muitas vezes evitáveis se tivesse havido no processo de formação uma preocupação maior com os conhecimentos que são específicos para a docência.

Não pretendemos com esta pesquisa trazer respostas prontas, até porque como percebemos pelos estudos feitos, dentre tantas outras constatações que emanaram das narrativas dos professores interlocutores, o desenvolvimento da profissionalidade é único e pessoal, cada professor traz, em sua história de vida, elementos que se inserem como instrumentos no realizar de sua atividade. As ponderações e considerações indicadas, longe de serem conclusivas, têm a intenção de fomentar novas reflexões envolvendo o processo de tornar-se professor do ensino jurídico.

Mas a constatação é que os olhares dos pesquisadores em educação estão se voltando para esta realidade, e o acolhimento desta pesquisa pelo Programa de Pós-Graduação em Educação é um reflexo desta preocupação com o ensino superior, que apesar de suas peculiaridades não prescinde de uma preparação formal de seus docentes para o exercício do

magistério. Em relação ao professor de Direito, um movimento de tomada de consciência do ser professor e de que exercer a docência é exercer de uma atividade profissional que precisa de conhecimentos específicos, é um primeiro passo para a busca de uma formação continuada que prepare para a docência. Desta maneira, o professor de direito ao conscientizar-se da necessidade de investir no desenvolvimento de sua profissionalidade docente passa a perceber que não pode mais, simplesmente, encenar um monólogo, longo e enfadonho. Um novo papel é esperado por seus alunos e desejado por este profissional: que no processo ensino-aprendizagem, vários atores estejam no palco, e que o professor interaja com todos eles sendo o regente da peça, mas sem a pretensão de ser o ator principal.

Mas é chegado o momento de por um ponto final a desta discussão, imprimir o que tem de conclusivo. Ocorre que o caminho só conhecerá sua completude ao final de sua caminhada, que a rigor, se concretiza apontando novos caminhos, novas possibilidades de discussão acerca do objeto que está em realce: o desenvolvimento profissional, que se faz premente, diante da docência como profissão, como uma profissão que encerra dada complexidade, que mobiliza pessoa do professor por inteiro, como apropriadamente nos diz Perrenoud (1997). Portanto, o saber, o saber fazer e o saber ser do professor não advém de um talento particular, muito menos de uma vocação ou de um dom inato, mas de um esforço e de uma busca compartilhada, cuja tônica vislumbra uma ação docente transformadora, inovadora e dialógica.



## REFERÊNCIAS



## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria H. M. B. Construindo histórias de vida para compreender a educação e a profissão docente no Estado do Rio Grande do Sul. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABREU, Maria C.; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez, 1980.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

ALVES, Elizete L. Ensino jurídico como fonte de direito: uma abordagem crítica sobre o espaço universitário. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel T.; ALMEIDA FILHO, José Carlos A. (Org). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millenium Editora, 2007. p. 214-258.

ANASTASIOU, Léa G. C. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: BARBOSA, Raquel L.(Org.). **Trajetória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 475-496.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALZAN, Newton C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma P. A; CASTANHO, Maria Eugênio L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 115-136.

\_\_\_\_\_. Discutindo o processo de socialização profissional. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. (Org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 47-58.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROSO, Gustavo. **História secreta do Brasil**. vol I. Porto Alegre: Revisão, 1990

BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p.57-68.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1996. v.1.

BERBEL, Neusi A. N. Pedagogia universitária: uma reflexão a respeito de alguns aspectos de sua constituição. In: EGGERT, Edla [et al] (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 538-551.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em URL <: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.> Acesso em 9 jun. 2008.

BRITO, Itamar S. **História da educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

BUENO, Belmira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.385-410, maio/ago. 2006.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia**: a Escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAMILLO FILHO, José. **Pequena história do Piauí**. 2 ed. Teresina: COMEPI, 1986.

CAMÕES, Luis. **Os Lusíadas**. São Paulo: W. M. Jackson Editora, 1956.

CAMPOS, Maria C. S. S. A. A formação do magistério: do império a 1930. **Caderno de Pesquisa**, n. 72, p. 5-16, fev. 1990.

CANDAU, Vera. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria das G. N. (Org.) **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CAPPELLETTI, Isabel F. A docência no ensino de 3º grau. In: D'ANGOLA, Arlette (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EDU, 1992. p. 13-18.

CARLINI, Angélica. O professor de Direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel T. de; ALMEIDA FILHO, José C. de A. (Org.). **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium, 2007. p.321-342

CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim. o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária**: A aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

CAVACO, Maria H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto Editora, 1999. p. 115-191.

CHAKUR, Cilene R. de S. L. **Desenvolvimento profissional docente**: contribuições de uma leitura piagetiana. Araraquara: JM, 2001.

CHAMLIAN, Helena C. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

COLUCCI, Vera L. Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. N. (Org.). **Bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortês, 2006, p. 383-408.

COUTINHO, Regina M. T. **Pedagogia do ensino superior**: formação inicial e continuada. Teresina:2007.

CRUZ, Elisa P. da; SENA, Jaqueline S. B. de; BLOTTA, Vítor S. L.; LEVY, W. 180 anos de ensino do direito no Brasil- olhares e perspectivas discentes. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel T. de; ALMEIDA FILHO, José C. de A. (Org.). **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium, 2007. p. 211-240.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

D'AGOSTINHO, Rosane. **Retrospectiva 2007**: Cursos de Direito na mira do MEC e da OAB. Disponível em: < <http://ultimainstancia.uol.com.br/noticia/45900.shtml>>. Acesso em 10 jan. 2008.

ENRICONE, Délcia. A sala de aula universitária COMO CENÁRIO DA DOCÊNCIA. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. (Org.). **Educação superior vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2005.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FARIAS, Isabel M. S. de et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERRO, Leonardo B. **O ensino de odontologia no Piauí**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 3, 2004. Teresina. **Anais eletrônicos ...** Teresina, 2004.

Disponível em:

<[http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiiencontro/gt11/ensino\\_odontologia.pdf](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiiencontro/gt11/ensino_odontologia.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2008.

FERRO, Maria do A. B. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação, trabalho e cidadania no Brasil- uma abordagem histórica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C. (Org). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p.213-224.

FINGER, Matthias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988. p. 87-97.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FURLANETTO, Ecleide C. **Como nasce um professor?: uma reflexão sobre o processo de individualização e formação**. São Paulo: Paulus, 2003.

FURLANI, Lúcia T. M. **A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno**. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA GARRIDO, José L. **Fundamentos de educación comparada**. Madrid: Dykinson, 1996.

GATTI, Bernadete. Formação do professor pesquisador para o ensino superior. In: BARBOSA, Raquel L.(Org.). **Trajetória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 433-441.

GAUTHIER , Clemon, [et al]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA; Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006

GIOVANNI, Luciana M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45- 59.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GONÇALVES, J. A. M. A. A carreira do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

GONZAGA, Amarildo M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 65-92.

GUARNIERI, Maria R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-25.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores**: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

HOLANDA, Ana P. A. de. A escola de Recife e seu papel na construção do ensino jurídico brasileiro: as rupturas de paradigmas. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel T. de; ALMEIDA FILHO, José C. de A. (Org.). **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium, 2007. p. XXVII-XVL.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS- INEP. **Educação superior: cursos e instituições**. Disponível em <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>>. Acesso em: 7 abr. 2009.

JESUS, Regina de F. de. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, Geni Amélia N. (Org.). **Como me fiz professora**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KORNHAUSER, Arthur; SHEATSLEY, Paul. B. A construção do questionário e o processo da entrevista. In: SELLTIZ, Claire et al (Org.). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder Editora, 1972. p 613-653

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 2003

LIMA, Maria da G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, La Rioja, vol. 43, n. 7, 10 set. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1702Barbosa.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2008.

LOUREIRO, Maria I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 117-159.

LYRA FILHO, Roberto. **Problemas atuais do ensino jurídico**. Brasília: Obreira, 1981.

LÜDKE, Menga. Os professores e a sua socialização profissional. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. (Org.) **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 25-46.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 47-58.

MASETTO, Marcos T. Professor universitário: um Profissional da educação na atividade docente. \_\_\_\_\_. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAZZA, Débora. Fragmentos do vivido. In: CAMARGO, Marilena A. J. G. de (Org.). **Fragmentos, memória, trajetória, história**. Rio Claro (SP): Paper Copy, 2004.

MEIHY, José C. S. B. (Org.). **(RE)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

MELLO, Reynaldo I. C. **Ensino jurídico: formação e trabalho docente**. Curitiba: Juruá, 2007

MELO, Antonio M. V. V. de M.. História e memória do ensino superior no Piauí de 1930 a 1960. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4, 2006. Teresina. **Anais eletrônicos ...Teresina, 2006**. 1 CD-ROM.

MICELI, Sergio. Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. VII-LXI.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria das G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Maria de M. R, MIZUKAMI, Maria das G. N. (Org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-94

\_\_\_\_\_. Relações universidade-escola e aprendizagens da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 285-314.

NALINI, José R. O ensino da justiça (ou a renovação da docência jurídica). In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel T. de; ALMEIDA FILHO, José C. de A. (Org.). **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium, 2007. p. 283-292.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-31.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.

OLIVEIRA, Valeska F. de. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu C. de. **Autobiografia, história de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 47-58.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência do ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea G. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

PINEAU, Gastón. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias - **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 63-77.

\_\_\_\_\_. O “gaio saber” do amo à vida. In: SOUZA, Elizeu C. de; MIGNOT, Ana Cristina V. (Org.) **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 17-38.

PRADO, Guilherme do V. T.; DAMASCENO, Ednaceli A. Saberes docentes: narrativas em destaques. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia R; PRADO, Guilherme do V. T. (Org.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 15-27.

QUARESMA, Valdete B. e S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. In: **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. vol. 2 n. 1 (3), jan.-jul./2005, p. 68-80. Disponível em: <[http://www.emtese.ufsc.br/3\\_art5.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2008

REGO, Teresa C.; AQUINO, Julio G.; OLIVEIRA, Marta K. de. Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividade. In: SOUZA, Elizeu C. de. (Org.) **Autobiografia, história de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 47-58.

ROSEMBERG, Dulcinéia S. Os caminhos trilhados. In: \_\_\_\_\_. **O processo de formação continuada dos professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Wak, 2002. p. 23-45.

RUDNICKI, Dani. O estatuto do Visconde de Cachoeira e os debates parlamentares sobre o ensino jurídico brasileiro ocorridos entre 1823 e 1827. . In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel T. de; ALMEIDA FILHO, José C. de A. (Org.). **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium, 2007. p. 63-78.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores 1999. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto editora, 1999. p. 63-92.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José M. Historias de vida e historia oral. In: DELGADO, Juan M.; GUTIÉRREZ, Juan (Org.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madri: Síntesis, 1995. p. 259-287.

SANTANA, Luciano P. de; CRUZ, Myrna da L. A. C.. **A Estrutura curricular dos primeiros cursos de Direito: Olinda e São Paulo – 1827** Disponível em: <[http://www.suesc.com.br/extensao/conteudo/revista\\_online/08\\_artigo07.pdf](http://www.suesc.com.br/extensao/conteudo/revista_online/08_artigo07.pdf)>. Acesso: 27 dez 2008

SARMENTO, Dulcinéia S. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituído ao instituínte. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antonio J.; PIMENTA, Selma G. Apresentação da coleção. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Elizeu C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões, teórico-metodológicas sobre História de Vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, n. 11, p. 22-39, jan/abr, 2006a.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

VEIGA, Ilma P. A. As contribuições da metodologia do ensino superior para o desenvolvimento profissional de docentes universitários: questões epistêmicas. In: EGGERT, Edla [et al] (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 206-217.



APÊNDICES



## APÊNDICE A- Entrevista Semi-estruturada

### Parte 1

1. Identificação: \_\_\_\_\_
2. Sexo: M ( ) F ( )
3. Faixa etária:
 

( ) 25 a 30 anos	( ) 41 a 50 anos
( ) 31 a 40 anos	( ) 51 ou + anos
4. Graduação: ano \_\_\_\_\_ escola \_\_\_\_\_
5. Pós-graduação:
 

Ano _____	escola _____	temática _____
Ano _____	escola _____	temática _____
Ano _____	escola _____	temática _____
Ano _____	escola _____	temática _____
6. Regime de trabalho: \_\_\_\_\_
7. Carga horária: \_\_\_\_\_
8. Há quanto tempo é professor: \_\_\_\_\_
9. Participou de curso que envolve formação do professor: \_\_\_\_\_
10. Participou de curso sobre práticas pedagógicas: \_\_\_\_\_
11. Disciplinas que já ministrou: \_\_\_\_\_
12. Disciplinas que ministra atualmente: \_\_\_\_\_
13. Participa de algum projeto de pesquisa ou de extensão: \_\_\_\_\_

### Parte 2

1. Fale livremente sobre sua trajetória de vida e o que o influenciou a optar pela docência. // Fale livremente sobre os aspectos da sua vida que influenciaram na escolha da carreira de magistério superior.
2. Que motivações o levaram a optar pela docência superior?
3. Descreva sua experiência no processo de tornar-se professor universitário.
4. Você considera a docência no ensino superior sua principal profissão. Comente explicativamente, sua resposta.
5. Em termos teóricos e em condições metodológicas o que a graduação em Direito tem lhe dado suporte para exercer a docência na universidade? Descreva detalhadamente sobre este item.
6. Que experiências e vivências práticas colaboraram na construção do conhecimento científico pertinente ao ser professor?
7. Comente acerca dos investimentos em sua formação continuada para consolidar-se como professor e para fortalecimento de sua prática pedagógica.

## APÊNDICE B- Questionário

## PESQUISA: “DOCÊNCIA SUPERIOR: FORMAÇÃO DO PROFESSOR BACHAREL EM DIREITO E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL”

1. Nome completo: \_\_\_\_\_  
(\_\_\_\_\_)
2. Faixa Etária: (\_\_\_) 25 a 35 anos (\_\_\_) 36 a 45 anos (\_\_\_) 46 a 55 anos  
(\_\_\_) 56 a 65 anos (\_\_\_) 66 a 75 anos (\_\_\_) acima de 75 anos
3. Sexo: (\_\_\_) Masculino (\_\_\_) Feminino
4. Formação Acadêmica:  
 Graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_  
 Graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_  
 Graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_  
 Pós-graduação:  
 Especialização 1: \_\_\_\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_  
 Especialização 2: \_\_\_\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_  
 Especialização 3: \_\_\_\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_  
 Mestrado: \_\_\_\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_  
 Doutorado: \_\_\_\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_
5. Experiência no magistério:  
 Instituição 1: \_\_\_\_\_ Regime de Trabalho: \_\_\_\_\_ Início: \_\_\_\_\_  
 Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ Área/disciplina: \_\_\_\_\_  
 Instituição 2: \_\_\_\_\_ Regime de Trabalho: \_\_\_\_\_ Início: \_\_\_\_\_  
 Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ Área/disciplina: \_\_\_\_\_  
 Instituição 3: \_\_\_\_\_ Regime de Trabalho: \_\_\_\_\_ Início: \_\_\_\_\_  
 Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ Área/disciplina: \_\_\_\_\_
6. Tempo de magistério jurídico:  
(\_\_\_) 5-10 anos (\_\_\_) 10e 20anos (\_\_\_) mais de 20 anos
7. Outras experiências profissionais:  
 Atividade: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_  
 Atividade: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_  
 Atividade: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_
8. Quanto tempo atua em outras atividades jurídicas?  
(\_\_\_) menos de 5 anos (\_\_\_) 5 a 10 anos (\_\_\_) 10 a 20 anos (\_\_\_) mais de 20 anos
9. Participou de:  
(\_\_\_) Curso de formação de professor (\_\_\_) Curso sobre práticas pedagógicas
10. Desenvolve atividade de pesquisa? (\_\_\_) Sim (\_\_\_) Não



APÊNDICE D- Termo de Confidencialidade

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** “Docência Superior: Formação do professor bacharel em Direito e seu desenvolvimento profissional”

**Pesquisadores responsáveis:** **Adriana Borges Ferro Moura**

**Maria da Glória Soares Barbosa Lima**

**Instituição/Departamento:** Programa de Pós-graduação em Educação- PPGEd

**Telefone para contato:** 3237-1214

**Local da coleta de dados:** Instituto Camillo Filho

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos professores, cujos dados serão coletados através de gravação, do Instituto Camillo Filho. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) em arquivo pessoal por um período de dois anos sob a responsabilidade da Sra. Adriana Borges Ferro Moura. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI em ...../...../....., com o número do CAAE .....

Teresina, .....de .....de 200.....

.....  
Nome: Adriana Borges Ferro Moura

CPF:

Pesquisadora responsável

.....  
Nome: Maria da Glória Soares Barbosa Lima

CPF:

Pesquisadora responsável

APÊNDICE E- Termo de consentimento livre e esclarecido

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido por Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Adriana Borges Ferro Moura. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

**ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:**

Título do projeto: “Docência Superior: Formação do professor bacharel em Direito e seu desenvolvimento profissional”

Pesquisador responsável: Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Pesquisadora Participante: Adriana Borges Ferro Moura

Instituição/Departamento: Programa de Pós-graduação em Educação- PPGEd

Telefone para contato: 3237-1214

A pesquisa intitulada “Docência Superior: Formação do professor bacharel em Direito e seu desenvolvimento profissional” tem por objetivo investigar a trajetória formativa e profissional do professor bacharel em Direito e seu desenvolvimento profissional, e terá como sujeitos a serem pesquisados os professores de Direito, com mais de 5 anos de experiência no magistério jurídico, com vínculo profissional com o Instituto Camillo Filho, local onde será feita a coleta de dados através do método História de Vida, com a utilização de entrevistas semi-estruturadas.

Você será entrevistado sobre sua carreira profissional, e convidado a revisitar a sua História de Vida para identificar como está se dando o desenvolvimento profissional docente. A entrevista será gravada em aparelho de mp4, depois transcrita e submetida a sua apreciação, que assinará o documento confirmando o teor de sua entrevista.

Você receberá o roteiro de entrevista previamente e será convidado, em um momento a combinar, a falar sobre a sua trajetória profissional. Se se fizer necessário, serão solicitadas entrevistas extras para complementar informações sobre sua História de Vida necessárias à pesquisa. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, além da Profa. Adriana Borges Ferro Moura. que podem ser encontradas no endereço Campus Ministro Petrônio Portela- Ininga Telefone(s) : (86) 3237-1212 e (86) 3215-5820. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa

(CEP) da Universidade Federal do Piauí cujo endereço é Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga, Centro de Convivência L09 e 10, CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. e o telefone: 0 xx 86 3215-5734

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, representantes do patrocinador (quando presente) Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo).

As entrevistas ocorrerão no primeiro semestre de 2009, e a pesquisa está com seu término previsto para agosto de 2009. A qualquer tempo da pesquisa você mantém o Direito de retirar o **consentimento**.

### **Consentimento da participação da pessoa como sujeito**

Eu, \_\_\_\_\_, RG/ CPF/ \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Docência Superior: Formação do professor bacharel em Direito e seu desenvolvimento profissional”, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Docência Superior: Formação do professor bacharel em Direito e seu desenvolvimento profissional”. Eu discuti com a Dra Maria da Glória Soares Barbosa Lima sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/ assistência/tratamento neste Serviço.

Local e data \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

### **Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009

-----  
Assinatura do pesquisador responsável

### **Observações complementares**

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella  
- Bairro Ininga

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI  
tel.: (86) 3215-5737 - email: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br) web: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep)

## APÊNDICE F- Autorização Institucional



**SOCIEDADE PIAUIENSE DE ENSINO SUPERIOR LTDA.  
INSTITUTO CAMILLO FILHO  
DIRETORIA GERAL**

## **AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Por este instrumento, fica autorizada a realização da pesquisa intitulada **“Docência Superior: Formação do professor bacharel em direito e seu desenvolvimento profissional”**, sob responsabilidade da Profa. Dra. **Maria da Glória Soares Barbosa Lima** e da Profa. **Adriana Borges Ferro Moura**, com o objetivo investigar a trajetória formativa e profissional do professor bacharel em direito e seu desenvolvimento profissional, e tendo como sujeitos a serem pesquisados os professores de direito, com mais de 5 anos de experiência no magistério jurídico, com vínculo profissional com esta instituição.

Teresina, 14 de outubro de 2008.

Prof. Marcelino Leal Barroso de Carvalho  
Diretor Geral

