



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**MAYRA RAVENA CARDOSO LIMA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
INTERFACES EVIDENCIADAS NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DO  
CURSO DE DIREITO/UFPI**

**MAYRA RAVENA CARDOSO LIMA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
INTERFACES EVIDENCIADAS NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DO  
CURSO DE DIREITO/UFPI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/ UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas da docência.

**Orientadora:** Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

TERESINA-PI  
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Divisão de Representação da Informação

L732d Lima, Mayra Ravena Cardoso.

Desenvolvimento profissional e prática pedagógica : interfaces evidenciadas nas narrativas dos professores do curso de Direito/UFPI /Mayra Ravena Cardoso Lima. -- 2023.

106 f.

1. Desenvolvimento profissional Docente. 2. Prática pedagógica.  
3. Narrativas dos professores do Curso de Direito/UFPI. I. Carvalhêdo, Josania Lima Portela. II. Título.

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004

**MAYRA RAVENA CARDOSO LIMA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
INTERFACES EVIDENCIADAS NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DO  
CURSO DE DIREITO/UFPI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/ UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Teresina, 16 de junho de 2023

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profª. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI  
Presidente

  
Profª. Dra. Neide Cavalcante Guedes - UFPI  
Examinadora interna

  
Profª. Dra. Emanoela Moreira Maciel - UFPI  
Examinadora externa

Os professores são potencialmente o trunfo primordial para a realização da visão de uma sociedade de aprendizagem. São os tipos e a qualidade das oportunidades de formação e de desenvolvimento, ao longo das suas carreiras, e a cultura onde trabalham que irão influenciar a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar os alunos “a aprender a aprender” de forma positiva. (DAY, 2001, p. 319, *grifo do autor*).

Dedico a todos os bacharéis que ousaram um dia adentrar à profissão professor, assumindo a responsabilidade da formação dos futuros profissionais do Direito.

## **AGRADECIMENTOS**

A presente dissertação de Mestrado não poderia chegar ao êxito sem o apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pela oportunidade de vivenciar essa fase da minha trajetória acadêmica.

Agradeço imensamente minha orientadora, Profa. Dra. Josania Portela, por toda a paciência e empenho na orientação deste trabalho. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário e por todos os ensinamentos.

Desejo igualmente agradecer aos meus pais Marli, Teresa, Lopes e Armando, cujo apoio e cuidado estiveram presentes em todos os momentos.

Agradeço também ao meu noivo João Vítor, pela parceria e motivação para a conclusão dessa etapa de formação acadêmica.

Agradeço a todos da minha família, aos meus sogros e aos amigos pelo apoio incondicional.

Por último, gostaria de agradecer a UFPI pela oportunidade em vivenciar experiências enriquecedoras junto ao grupo seletivo de pesquisadores da instituição.

LIMA, Mayra Ravena Cardoso. **Desenvolvimento profissional e prática pedagógica:** interfaces evidenciadas nas narrativas dos professores do Curso de Direito/UFPI. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). 106f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.

## RESUMO

Marcada pela complexidade, a docência requer ao profissional do magistério do ensino superior investimentos no seu desenvolvimento profissional docente, diante das necessidades que emergem da prática pedagógica. Tendo como referência o contexto do ensino superior, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: quais as implicações dos investimentos no desenvolvimento profissional do professor de direito para a prática pedagógica no ensino superior? Com o objetivo geral de analisar as implicações do desenvolvimento profissional do professor de direito para a prática pedagógica no ensino superior, delineou-se os seguintes objetivos específicos: descrever o desenvolvimento profissional dos professores bacharéis em direito; identificar os investimentos realizados pelos professores bacharéis em direito para atendimento à prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior; e, refletir sobre as implicações dos investimentos no desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito para a prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior. A palavra desenvolvimento pressupõe uma evolução e continuidade que leva o professor a aprofundar os seus conhecimentos ao longo da sua carreira profissional (GARCÍA, 1999). Fundamenta-se o estudo em Pimenta e Anastasiou (2005), Masetto (2001), Vasconcelos (2000), Garcia (1999), entre outros. Metodologicamente, assume a abordagem qualitativa descritiva, com base em Bogdan e Biklen (1999) e Oliveira (2010). Como contexto de investigação empírica, optou-se pelo espaço da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Petrônio Portella, e, mais especificamente, o Curso de Direito. Assim, os sujeitos participantes desta investigação são professores do Curso de Bacharelado em Direito/UFPI, efetivos, com formação inicial em Direito, que aceitaram participar da pesquisa e aderiram voluntariamente ao estudo, no total de três. Na produção dos dados empíricos do estudo, utilizou-se as narrativas produzidas pelo Memorial de Formação e pela Entrevista Narrativa, com base em Prado e Soligo (2005), Passeggi (2010) e Sousa e Cabral (2015) e a Análise interpretativa-compreensiva, segundo Souza (2004), cujos dados, organizamos em Unidades de Análise Temáticas e suas respectivas subunidades, revelaram que a partir do ingresso na profissão professor, que ocorre por motivos diversos, o conhecimento da profissão inicialmente restrito à condição de estudante vai se consolidando com investimentos para atendimento à prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior, principalmente os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), mas há outros investimentos descritos pelos professores como os da área pedagógica e os direcionados a gestão acadêmica. A relação dos investimentos dos professores bacharéis com a prática pedagógica foi evidenciada pelos cursos realizados e mesmo na autoformação, porém, identificou-se outras necessidades formativas relacionadas aos saberes da docência, necessários para que haja um movimento de construção/reconstrução cíclico ao longo da trajetória profissional, no sentido de que o desenvolvimento profissional docente é um contínuo, para atender as mudanças do contexto social, com implicações tanto individuais como institucionais para que ocorra.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional Docente; prática pedagógica; narrativas dos professores do Curso de Direito/UFPI.

LIMA, Mayra Ravena Cardoso. Professional development and pedagogical practice: interfaces evidenced in the narratives of Law Course teachers/UFPI. 2023. Dissertation (Master's in Education). 106f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2023.

### ABSTRACT

Marked by complexity, teaching requires higher education teaching professionals to invest in their professional teaching development, in view of the needs that emerge from pedagogical practice. Taking the context of higher education as a reference, the following research question is proposed: what are the implications of investments in the professional development of law professors for pedagogical practice in higher education? With the general objective of analyzing the implications of the professional development of law professors for pedagogical practice in higher education, the following specific objectives were outlined: to describe the professional development of bachelor's degree professors in law; to identify the investments made by professors with a bachelor's degree in law to attend to the pedagogical practice, in the exercise of teaching in higher education; and, to reflect on the implications of investments in the professional development of professors with a bachelor's degree in law for the pedagogical practice, in the exercise of teaching in higher education. The word development presupposes an evolution and continuity that leads the teacher to deepen his knowledge throughout his professional career (GARCÍA, 1999). The study is based on Pimenta and Anastasiou (2005), Masetto (2001), Vasconcelos (2000), Garcia (1999), among others. Methodologically, it assumes a descriptive qualitative approach, based on Bogdan and Biklen (1999) and Oliveira (2010). As a context for empirical investigation, the space of the Federal University of Piauí – Campus Ministro Petrônio Portella, and, more specifically, the Law Course was chosen. Thus, the subjects participating in this investigation are teachers of the Bachelor of Law Course/UFPI, effective, with initial training in Law, who agreed to participate in the research and voluntarily adhere to the study, in a total of three. In the production of the study's empirical data, the narratives produced by the Formation Memorial and the Narrative Interview were used, based on Prado and Soligo (2005), Passeggi (2010) and Sousa and Cabral (2015) and the interpretative-comprehensive analysis, according to Souza (2004), whose data we organized into Thematic Analysis Units and their respective subunits, revealed that from entering the teaching profession, which occurs for various reasons, the knowledge of the profession initially restricted to the student condition is consolidated with investments to meet the pedagogical practice, in the exercise of teaching in higher education, mainly the *stricto sensu* postgraduate courses (Masters and Doctorates), but there are other investments described by the professors as those in the pedagogical area and those directed to academic management. The relationship between the investments of bachelor's degree teachers and pedagogical practice was evidenced by the courses taken and even in self-training, however, other training needs related to teaching knowledge were identified, necessary for there to be a cyclical movement of construction/reconstruction along the trajectory professional, in the sense that teaching professional development is a continuum, to meet changes in the social context, with both individual and institutional implications for it to occur.

**Keywords:** Teacher professional development; pedagogical practice; narratives of professors of the Law Course/UFPI.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS AO ESTUDO</b> -----	10
<b>2</b>	<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO</b> -----	20
<b>2.1</b>	<b>Desenvolvimento profissional docente: em que consiste e como ocorre?</b> -----	24
2.1.1	Desenvolvimento profissional: em que consiste?-----	28
2.1.2	Como ocorre o desenvolvimento profissional docente (DPD)?-----	32
<b>2.2</b>	<b>Prática pedagógica: entrelaços com o desenvolvimento profissional docente</b> -----	38
<b>2.3</b>	<b>Saberes docentes: produzidos em razão do desenvolvimento profissional docente e da prática pedagógica</b> -----	46
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA NARRATIVA</b> -----	52
<b>3.1</b>	<b>Abordagem e tipo de pesquisa</b> -----	52
<b>3.2</b>	<b>Lócus e interlocutores da pesquisa</b> -----	54
<b>3.3</b>	<b>Dispositivos de produção dos dados</b> -----	57
<b>3.4</b>	<b>Metodologia de análise dos dados</b> -----	60
<b>4</b>	<b>DESVELANDO AS INTERFACES EVIDENCIADAS NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE DIREITO ENTRE DPD E PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> -----	62
<b>4.1</b>	<b>Do ingresso na profissão professor ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)</b> -----	62
4.1.1	Opção pela profissão professor -----	63
4.1.2	Investimentos no Desenvolvimento Profissional Docente – DPD-----	66
<b>4.2</b>	<b>Investimentos realizados pelos professores de Direito</b> -----	70
4.2.1	Tipos de investimentos-----	70
4.2.2	Relação dos investimentos com a prática pedagógica-----	72
<b>4.3</b>	<b>Reflexões sobre a construção de saberes na prática pedagógica</b> -----	77
4.3.1	No início: angústias do professor sem experiência-----	77
4.3.2	No desenvolvimento da prática pedagógica: saberes da experiência-----	79
<b>4.4</b>	<b>Implicações para o Desenvolvimento Profissional Docente – DPD</b> ---	83
4.4.1	Implicações do exercício da docência para o DPD-----	84
4.4.2	Implicações do âmbito institucional para o DPD-----	87
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO</b> -----	91
	<b>REFERÊNCIAS</b> -----	95
	<b>APÊNDICE</b> -----	101

## **1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS AO ESTUDO**

A temática foco do estudo é o desenvolvimento profissional do professor de direito do ensino superior e a prática pedagógica. Corroborando com a investigação do objeto de estudo eleito, para a sua análise detalhada, fundamentamos teoricamente a pesquisa em autores como Day (2004), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e García (1999), sobre Desenvolvimento Profissional Docente – DPD; em Franco (2009, 2016) e Behrens (2006), sobre prática pedagógica; e em Masetto (2001), Pimenta e Anastasiou (2014), Vasconcelos (2000) e Veiga (2012, 2017), quanto à docência no ensino superior, dentre outros.

Para contextualização do referido objeto de estudo, como tratamos do Desenvolvimento Profissional Docente – DPD de professores que atuam no ensino superior, recorremos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, para esclarecer o que essa legislação define acerca da preparação do profissional para atuação neste nível de ensino. No Art. 66, a LDB determina que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, portanto, não há exigência de uma formação pedagógica e, pela diversidade de áreas de formação profissional, a presença de professores bacharéis sempre existiu no âmbito do ensino superior. Inclusive, nos últimos anos, em razão do aumento da oferta de vagas nos cursos de graduação na sociedade brasileira, foram criadas inúmeras instituições em todo o País, com o advento do que comumente é denominada de política de expansão do ensino superior, esse número cresceu rapidamente, concorrendo para a precarização do trabalho docente.

Como exemplo da política empreendida no ensino superior no Brasil para a expansão de vagas, temos nas instituições federais o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, que contém no seu bojo a meta de dobrar o quantitativo de alunos nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES (BRASIL, 2007). Nas instituições privadas, a expansão se deu com o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e outras modalidades de bolsas estudantis, como o PROUNI (Programa Universidade para Todos – Ministério da Educação - MEC) que oferece bolsas de estudo integral ou parcial com o propósito de promover a inclusão de jovens de baixa renda no ensino superior, por exemplo.

Este movimento de expansão do ensino superior promoveu a mercantilização do ensino e a consequente precarização do trabalho docente, em razão da própria lógica inerente ao capital de priorizar o lucro das instituições privadas. Conseqüentemente, temos observado um elevado quantitativo na contratação de profissionais de diversas áreas do conhecimento para compor o quadro docente das faculdades, institutos e universidades, seja na esfera privada ou pública, sem a necessária formação *stricto sensu*, como determina a legislação, mesmo que a pós-graduação não possua, necessariamente, pretensão de preparação para a docência, pois seu objeto de estudo é a pesquisa, conforme reflete Veiga (2012).

Outra consequência da mercantilização do ensino que podemos ressaltar, diz respeito à qualidade da formação ofertada por essas instituições, segundo Silva (2010), a formação abrangente que contemplava a cultura, o pensamento crítico e a formação humanística nas instituições de ensino superior, precisava ser substituída por conhecimentos instrumentais que atendessem as atuais exigências do mercado, de formação da mão-de-obra. Essa proposta descaracteriza, portanto, a educação para a formação humana, política, cultural, social e emancipatória.

Além de fatos externos às instituições de ensino superior que afetam a sua proposta de formação do egresso, fatores internos, principalmente nos cursos de bacharelados e tecnólogos, pesa os fatos de os profissionais não possuírem, comumente, uma devida qualificação pedagógica para atuar no magistério, acrescido da pouca experiência na profissão, conforme Masetto (2001), sendo esta última característica cuja ocorrência se deu principalmente em razão do fenômeno da expansão do ensino superior, que resultam em fragilidades e/ou descontextualização do ensino ofertado.

Cursos superiores das mais diversas áreas do conhecimento, dentre estes o de Bacharelado em Direito, contratam bacharéis para atuarem em sala de aula, sem formação pedagógica para o exercício da docência, pois estes profissionais não contam, usualmente, na sua formação inicial e mesmo continuada, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), com uma formação específica para atuação no magistério, resultando muitas vezes em astenia da prática, no sentido de que não possuem bases teóricas para pensar sua ação docente em situações reais, da sua complexidade que exige integração teoria e prática, habilidades e competências profissionais, associadas às questões de ética, política e cidadania, essa ausência torna-a fragilizada e descontextualizada, conforme assegura Masetto (2010).

Em relação aos profissionais da área do direito que atuam na docência do ensino superior, se por um lado haja a suposição de que detêm o conhecimento técnico dos conteúdos

do curso em que atuam, pois dispõem de fundamentos advindos de suas práticas profissionais anteriores que podem colaborar com sua prática em sala de aula. Por outro lado, sabemos que, usualmente, faltam a esses professores conhecimentos pedagógicos ou os conhecimentos do fazer pedagógico. No que tange a esse aspecto, Veiga (2012, p. 14) aponta a visão reducionista da LDB (BRASIL, 1996) quando “[...] situa a formação docente como preparo para o exercício do magistério superior nos níveis de pós-graduação, mestrado e doutorado” (*grifo da autora*), que nem sempre oferece espaços de reflexão acerca do conhecimento pedagógico ao pós-graduando.

Partimos do pressuposto de que, sendo a docência marcada pela complexidade, surgem necessidades formativas advindas da prática pedagógica que instigam o profissional à busca pelo domínio de conteúdos, a fim de superar as dificuldades/fragilidades da ação didático-pedagógica cotidiana. Neste enfoque, partimos do princípio de que o professor que não possui formação pedagógica se depara com muitas dificuldades/fragilidades na sua prática pedagógica, sendo necessário investimento em seu desenvolvimento profissional, ou seja, um investimento no âmbito didático-pedagógico, traçando um caminho como professor da área do direito.

A partir desse contexto delineado e do pressuposto demarcado, apresentamos a seguinte questão de pesquisa: quais as implicações dos investimentos no desenvolvimento profissional do professor de direito para a prática pedagógica no ensino superior? Tendo como objetivo geral da pesquisa: Analisar as implicações do desenvolvimento profissional do professor de direito para a prática pedagógica no ensino superior. E objetivos específicos: descrever o desenvolvimento profissional dos professores bacharéis em direito; identificar os investimentos realizados pelos professores bacharéis em direito para atendimento à prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior; e, refletir sobre as implicações dos investimentos no desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito para a prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior.

São, portanto, objeto de estudo, o desenvolvimento profissional dos professores de direito do ensino superior e a prática pedagógica, a partir da compreensão de que este resulta do reconhecimento, da necessidade de formação ao longo da vida para atendimento as necessidades que emergem da prática pedagógica no exercício da profissão professor. O termo desenvolvimento pressupõe evolução e continuidade que leva o professor a aprofundar os seus conhecimentos ao longo da sua carreira profissional (GARCÍA, 1999). Com efeito, os professores durante sua vida participam num processo de crescimento pessoal, social e

profissional, adquirido com base em conhecimentos sobre ciência, contexto, currículo e didática, condicionados por fatores de natureza cognitiva, afetiva e social.

Ressaltamos que o objeto de estudo desta investigação está coerente com a Linha de Pesquisa 01- Formação de Professores e Práticas da Docência, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Piauí, pois, contempla estudos sobre as práticas da docência (prática educativa, pedagógica e docente) e sobre o desenvolvimento profissional docente.

O interesse pelo objeto de estudo surgiu a partir de nossa vivência ainda como aluna do Curso Superior de Bacharelado em Direito, quando nos deparamos com situações no cotidiano da sala de aula em que faltavam aos mestres elementos para fortalecer sua prática pedagógica e que, até naquele momento, não sabíamos defini-los claramente, razão por que a proposição do presente estudo é contribuir para suscitação de reflexões acerca da importância de investimentos no desenvolvimento da profissão docente, visto que os profissionais assumem o magistério como profissão, mas a ideia que revelam é de que, em vários casos, não desenvolvem a consciência das suas necessidades formativas como professores bacharéis que atuam no ensino superior, principalmente em relação a ausência da formação pedagógica, como base teórica-metodológica para avançar na sua prática pedagógica, como apontam outros trabalhos científicos desenvolvidos no próprio Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí.

Para investigação do “estado da questão” fomos em busca dos registros em alguns trabalhos acadêmico-científicos (Dissertações/Teses) relacionados ao nosso objeto de estudo na página do PPGEd/UFPI ([www.ufpi.br/ppged](http://www.ufpi.br/ppged)). Iniciamos a pesquisa com trabalhos acadêmico-científicos publicados nos últimos cinco anos, a partir dos descritores ensino superior e professor bacharel, entretanto, o quantitativo de dissertações e teses contemplando a temática neste período foi restrito, ampliamos o intervalo de tempo para os últimos 10 anos (2013-2022).

Antes de indicarmos o quantitativo de trabalhos acadêmico-científicos apresentados e defendidos no PPGEd/UFPI nos últimos dez anos, recorreremos a Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7) para apresentar o entendimento do que denominamos de “estado da questão”, cujo sentido esses autores dizem estar relacionado à finalidade de “[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. A ciência produzida com

esta temática, à qual tivemos acesso, constituiu-se das dissertações e teses produzidas no PPGEd/UFPI.

O “estado da questão” foi realizado a partir da incursão na página do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, onde realizamos um levantamento bibliográfico criterioso e seletivo, que nos conduziu à percepção de outros ângulos de nosso objeto de estudo, visualizar com mais clareza a delimitação do alcance da investigação por nós proposta, diante da identificação de 3 (três) dissertações e 4 (quatro) teses.

Em relação às 3 (três) dissertações encontradas, temos a primeira defendida em 2014, a segunda em 2016 e a terceira em 2017. A dissertação de 2014, de autoria de Eliana Freire do Nascimento, intitulada “O professor bacharel em direito: investigando o desenvolvimento profissional docente”, tem o objetivo geral de investigar o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito. Propõe os seguintes objetivos especificados: caracterizar como o bacharel em direito se torna professor; identificar aspectos que viabilizam o professor bacharel em direito a investir (ou não) no seu processo de desenvolvimento profissional docente, bem como analisar esses investimentos na sua trajetória docente. Verificamos que o objeto de estudo proposto coaduna com o objeto desta investigação, sendo que o diferencial de nosso estudo está na vinculação do desenvolvimento profissional com a prática pedagógica no Curso de Direito da UFPI/CMPP, enquanto o estudo de autoria de Nascimento (2014) foi realizado em instituições privadas de ensino superior, tendo em vista a compreensão sobre os aspectos que impulsionam (ou não) os professores a investir no seu desenvolvimento profissional docente.

O segundo estudo (dissertação), defendido em 2016, é de Luiz Eduardo das Neves Silva, intitulado “A constituição do professoralidade do bacharel docente: o aprender a ensinar na educação superior”, que tem como objeto de estudo a constituição da professoralidade do docente bacharel na docência superior e como objetivo geral, analisar a constituição da professoralidade do docente bacharel no exercício da docência superior, tendo como suporte os seguintes objetivos específicos: compreender as trajetórias formativas dos professores bacharéis que atuam no ensino superior; caracterizar tempos, espaços, saberes e práticas que colaboram na construção da professoralidade no Ensino Superior; e, analisar os saberes construídos na experiência profissional do professor bacharel que possibilitam o desenvolvimento e a construção da professoralidade.

A dissertação em referência, embora trate sobre o professor bacharel no ensino superior, atende aos descritores (ensino superior e professor bacharel) afasta-se de nosso estudo quando

restringe a construção da profissionalidade à docência universitária, embora tenha como um dos objetivos específicos a compreensão da trajetória formativa dos professores bacharéis. Portanto, não propõe relacionar a construção da profissionalidade com o desenvolvimento profissional docente e não a compreende numa dimensão ampla, mas relaciona-a à docência universitária, concluindo que os professores bacharéis atuam, dentro das suas possibilidades, pesquisando a própria prática, construindo a sua profissionalidade no exercício da docência no ensino superior, no seu fazer continuado, no coletivo e na experiência com seus pares, na complexidade e na singularidade do ser professor. Além dessas conclusões, indica a necessidade de ampliação da qualificação e da requalificação da formação continuada.

Por último, temos a dissertação defendida, em 2017, por Marlene Oliveira Soares, intitulada “Docência no ensino superior: dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em Ciências Contábeis da UFPI/Teresina” que objetiva analisar os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em Ciências Contábeis no ensino Superior no desenvolvimento da prática pedagógica, tendo como desdobramento as seguintes questões norteadoras: quais os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em Ciências Contábeis no exercício da docência no ensino Superior? Que aspectos da docência são característicos da prática pedagógica dos professores bacharéis em Ciências Contábeis no ensino superior? Quais as necessidades formativas do professor bacharel em Ciências Contábeis, provenientes da prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior? Embora o estudo trate sobre o professor bacharel no contexto do ensino superior, mesmo assim atende aos descritores previstos, discute os dilemas vivenciados pelo professor bacharel em Ciências Contábeis, segue pelos caminhos da docência, mostrando os motivos da opção pelo magistério e a vivência de dilemas próprios em razão da falta de aprofundamento do conhecimento contábil, da ausência do conhecimento pedagógico e da própria imaturidade intelectual.

Ainda, citamos que o estudo caracteriza a prática pedagógica, identificando a coexistência de práticas diversificadas e as necessidades formativas atuais (provenientes da prática pedagógica), no exercício da docência no ensino superior. Embora tenha uma aproximação com a nossa investigação quando trata da prática pedagógica, aborda a docência no Curso de Ciências Contábeis e não discute o processo de desenvolvimento profissional docente, muito embora aponte as necessidades formativas dos profissionais, ao passo que ressaltamos nosso entendimento de que o desenvolvimento profissional não se resume à formação.

Quanto às 4 (quatro) teses, foram selecionadas a partir dos mesmos descritores que as dissertações (ensino superior e professor bacharel) e defendidas em 2014 (1), 2017 (2) e 2022 (1). A tese de 2014 é de autoria de Adriana Borges Ferro Moura, intitulada “Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (re)conhecimento da experiência”, tem como objetivo geral analisar a produção e a percepção do conhecimento da experiência pelo professor bacharel como arcabouço necessário a sua prática educativa. Propõe como questões norteadoras: Como os docentes bacharéis produzem e reconhecem o conhecimento da experiência? Quais os lócus de produção do conhecimento da experiência do professor bacharel? 3) De que forma o conhecimento da experiência dá suporte a ação docente do professor bacharel.

As conclusões da tese em referência evidenciam que os professores produzem conhecimentos profissionais docentes por meio das experiências e fazem uso desses conhecimentos para dirimir os dilemas da docência, são portanto conhecimentos indispensáveis à prática educativa. Embora as reflexões envolvam o professor bacharel em direito e trate acerca dos saberes experienciais, os quais também discutimos na nossa investigação, como parte do processo de desenvolvimento profissional docente, a tese se distancia do nosso objeto de estudo quando o declara restrito à produção dos saberes e não trata da necessária relação com a prática pedagógica.

Em 2017, foram produzidas duas teses no PPGEd/UFPI que contemplam os descritores mencionados. Uma defendida por Kelsen Arcangelo Ferreira Silva, intitulada “Constituição da professoralidade no ensino superior: percursos de professores bacharéis em administração”, traz como objetivo geral analisar a constituição da professoralidade de docentes bacharéis em Administração, que atuam no ensino superior e como objetivos específicos: identificar como os professores concebem a sua professoralidade; compreender os aspectos da prática docente que concorrem para o desenvolvimento da professoralidade; caracterizar a trajetória profissional no ensino superior, articulando-a com o desenvolvimento da professoralidade; descrever, sob a ótica dos professores, as condições de exercício do magistério superior ressignificadas a partir do desenvolvimento da professoralidade.

De acordo com análise dos dados, a tese conclui que a professoralidade do professor bacharel em Administração é tecida nas experiências vivenciadas com a prática docente, privilegiando a reflexão crítica sobre essa atuação profissional como componente intrínseco à sua constituição. O estudo considera, ainda, que os professores concebem a professoralidade no cotidiano da sala de aula, nas experiências do início da carreira, nas trocas de experiências

com seus pares (alunos e professores) e nas formações continuadas. Distancia de nosso estudo quando restringe sua investigação à construção da profissionalidade, processo no qual o profissional produz “[...] os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão”, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 50). Quando, em nosso estudo, tratamos do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), ampliamos as reflexões abrangendo a profissionalidade, mas sem restringi-las ao aspecto do processo de profissionalização. Compreendemos que nossa investigação é mais abrangente, posto que reflete sobre o DPD, relacionando-o com a prática pedagógica em razão da intencionalidade do ato pedagógico, acrescentando o fato do bacharel investigado ser de área diferente da tese realizada.

Neste mesmo ano, ou seja, 2017, temos a defesa da tese de Eliana Freire do Nascimento acerca das “Configurações identitárias dos bacharéis-professores em direito no ensino superior: o ser docente”, com a seguinte questão norteadora do estudo: como os bacharéis em Direito constroem suas configurações identitárias docentes? O estudo ressalta que os professores constroem suas identidades profissionais docentes nos processos interacionais, social, pessoal e profissional no percurso da vida e que, em momentos de crise, se adaptam às situações vividas ou, mesmo em processos criativos, buscam novas formas de se construir professores. Embora seja acerca do professor bacharel em Direito, a investigação proposta percorre outros caminhos, tratando, pois, acerca da construção identitária do professor bacharel no ensino superior, distanciando-se da nossa investigação que abrange o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) na relação com a prática pedagógica.

Por último, em 2022, temos a tese de Rosimeyre Vieira da Silva, denominada “De bacharel a professor formador: constituição da docência nas licenciaturas”, que foi sistematizada a partir da seguinte questão-problema: como os professores bacharéis que atuam nas licenciaturas do Instituto Federal de Educação do Piauí (IFPI) se constituem formadores de professores, considerando os saberes mobilizados na docência? Objetiva investigar a docência como uma profissão que requer formação profissional e saberes específicos para seu exercício. Estabelece como objetivos específicos: compreender as trajetórias formativas dos professores bacharéis que atuam como formadores nas licenciaturas do IFPI; identificar tempos-espacos, saberes e práticas que colaboram para a constituição da docência do professor bacharel formador de professores; analisar os saberes construídos na experiência profissional do professor bacharel, e que possibilitam o desenvolvimento e a ressignificação da docência nas licenciaturas.

O estudo em pauta traz como aportes conclusivos a compreensão de que, diante da complexidade da docência e da incipiência das oportunidades formativas na IES, há investimento em formação continuada em nível de Pós-Graduação pelos próprios professores, mas, evidencia a necessidade de formação pedagógica dos formadores e de movimentos formativos dentro da IES, que fomentem o acolhimento e o aperfeiçoamento do professor formador, para que o profissional se veja e se reconheça no papel de formador, que conduz o aluno a se perceber como futuro profissional do magistério na Educação Básica. A tese, em comento, embora trate sobre o professor bacharel no ensino superior, atendendo aos descritores propostos, trata da atuação desses profissionais nos cursos de licenciatura, portanto, distancia-se do nosso objeto de estudo pela área de formação, além da nossa compreensão de que o Desenvolvimento Profissional Docente tem maior amplitude, pois percebemos a formação dos professores como um aspecto inerente a esse desenvolvimento. Ainda, quando trata dos saberes e das práticas restringe-os à discussão ao exercício da docência, enquanto nossa proposta relaciona-os ao Desenvolvimento Profissional Docente.

Verificamos que todas as dissertações e teses selecionadas têm aproximações, visto que tratam sobre a condição do professor bacharel, mas apresentam recuos ao investigarem aspectos diferentes e mais/menos abrangentes que a nossa proposta de estudo e com vieses diferenciados, além de serem apenas duas que tratam especificamente sobre o professor bacharel em Direito. Chamamos a atenção para a existência de um número reduzido de investigações que abrangem os descritores utilizados no delineamento do “Estado da Questão” (ensino superior e professor bacharel) e que cada uma das pesquisas trazem reflexões importantes para a complexa condição do professor bacharel, não tendo sido produzida no âmbito do PPGEd, nos últimos 10 (dez) anos, um trabalho científico com o mesmo objeto de estudo que nos propomos investigar, sendo a que mais se aproxima é a dissertação defendida em 2014, de autoria de Eliana Freire do Nascimento, intitulada “O professor bacharel em direito: investigando o desenvolvimento profissional docente”, embora não faça relação com a prática pedagógica, como nos propomos a fazer neste estudo.

Com relação à organização do presente relatório (Dissertação de Mestrado), a primeira seção denominada “**Considerações introdutórias ao estudo**”, apresenta os elementos que norteiam a pesquisa: o objeto de estudo, a questão-problema, o objetivo geral e os objetivos específicos e a justificativa do interesse pelo objeto de estudo e da sua relevância/importância, além da organização do texto.

Na segunda seção, intitulada “**Desenvolvimento profissional de professores e a prática pedagógica: fundamentos teóricos do estudo**” apresentamos uma discussão acerca das categorias teóricas do estudo, com base em autores referenciados.

Na terceira seção, denominada “**Percurso metodológico: caminhos da pesquisa**”, apresentamos a metodologia da investigação quanto à abordagem e o tipo de pesquisa, o lócus e os interlocutores, os dispositivos de produção dos dados e a metodologia de análise dos dados empíricos, produzidos com o uso do Memorial de Formação e com a Entrevista Narrativa.

Na seção intitulada “**Desvelando as interfaces evidenciadas nas narrativas dos professores de direito entre DPD e prática pedagógica**”, quarta seção do relatório, apresentamos os dados empíricos e procedemos a sua análise organizada em quatro Unidades de Análise Temática – UAT, buscando respostas à questão-problema da pesquisa e o alcance dos objetivos aos quais nos propomos. Por último, trazemos nossas **Considerações Finais** em que apresentamos as conclusões do estudo.

## **2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO**

Partimos das considerações acerca da prática pedagógica para compreendermos a necessidade do Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, conforme o pressuposto delineado como âncora deste estudo de que, em razão da complexidade da docência no ensino superior, surgem necessidades formativas advindas da prática pedagógica, que fomentam os investimentos didático-pedagógicos pelo profissional professor da área do direito.

A prática pedagógica do professor do ensino superior não se resume à apresentação de conteúdo, mas requer a mediação pedagógica para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, tendo em vista a produção de autonomia técnico-profissional, de acordo com o perfil profissional a ser formado. Segundo Moura e Lima (2014, p. 134), para cumprimento desse propósito, o professor carece de autonomia pedagógica para propor situações de aprendizagens formativas, com vistas ao atendimento ao projeto pedagógico da instituição e do curso, mediando a “[...] formação de profissionais autônomos, portanto, críticos e conscientes da dinâmica social na qual estão inseridos”.

Nesse contexto, no ensino superior se deve buscar o rompimento com práticas pedagógicas que conduzem a “[...] um conhecimento baseado no positivismo exegético-normativista, sem qualquer profundidade. Um ensino do direito sempre direcionado à lei, como se o direito se resumisse a um conjunto de normas positivadas”, conforme Coppi Leonetti e Karl (2022, p. 199). Para as autoras, “esse paradigma simplificador, o positivismo científico, se fecha em sua racionalidade e não capta a complexidade dos fenômenos da realidade, resumindo o direito à norma e negligenciando os fenômenos jurídicos não normativos da sociedade”. (p. 199).

Associados ao paradigma positivista, historicamente, os investimentos que os professores bacharéis, comumente, fazem no seu desenvolvimento profissional estão centradas na área específica da formação, neste caso na área do direito e, por vezes, pelo fato de não compreenderem a necessidade de superação do modelo de ensino mecanicista e fragmentado, no qual foram formados, há necessidade de produção de referenciais teóricos que oportunize novas formas de melhor compreender o ensino ou mesmo a formação para o ensino.

Dizemos, pois, que para rompimento paradigma positivista é requerido ao profissional professor a aquisição de competências e habilidades para “[...] transformar a vida em sala de aula, a fim de oportunizar práticas que conduzam à interação, à experimentação compartilhada,

à pesquisa, à busca, visando a reconstrução crítica do pensamento do aluno de forma democrática”, conforme diz Nascimento (2016, p. 131), sempre em equilíbrio com a diversidade social e com os interesses individuais e coletivos.

Entretanto, a realidade histórica é promotora de uma depreciação quanto à importância da habilitação pedagógica para o exercício da docência. Este aspecto foi ressaltado por Pimenta e Almeida (2011) quando explicam que há uma compreensão de que, para a atuação no contexto da docência, os profissionais necessitam reproduzir o que realizam na atuação profissional na área específica, rememorando suas experiências como aluno e recorrendo aos saberes sedimentados ao longo do exercício da própria docência.

A palavra docência tem sua origem no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. É, também, como em Veiga e Viana (2012), refere-se ao trabalho dos professores. Esses professores são responsáveis pela formação de novos profissionais nas diversas áreas de atuação na Educação Superior, inclusive neste contexto, mais especificamente na área do direito. Para isso, faz-se necessário não apenas profissionais portadores de conhecimentos, aptidões e atitudes éticas relativas a cada profissão, portadores, também, dos conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência.

O entendimento é que a opção pela docência no ensino superior exige uma percepção da sua complexidade para atender as exigências relativas à gestão do currículo acadêmico para a formação de profissionais no âmbito de profissão e, não menos importante, requer a formação pedagógica dos professores formadores, visto que ao assumir a docência no cenário da educação superior o que esperamos desse profissional, seja na área do direito, seja nas demais áreas, é que supere o ensino, comumente, conservador, superando, portanto, a visão reducionista disciplinar ainda existente no contexto do ensino superior. As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2018), de acordo com o Art. 3º, estabelecem, para tanto, uma formação ampla para o desenvolvimento de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, tendo como finalidade promover

[...] sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Como as mudanças no contexto educacional não ocorrem apenas em razão das determinações legais, há necessidade de investimentos no profissional responsável pela gestão do currículo no ensino superior, ou seja, o professor de Direito. Portanto, embora importante a escolha dos professores com expressivo sucesso na profissão na área do Direito, há especificidades na prática pedagógica que vão requerer uma compreensão da profissão professor como profissão. Comumente, ao concluir o curso de graduação na área do direito, o bacharel que se insere no magistério superior, geralmente, não compreende a profissão docente como uma carreira que possui suas especificidades que, assim como a sua formação básica (direito), requer fundamentação teórica, estratégias de ensino e habilidades e competências pedagógicas. Ensinar, portanto, é uma atividade complexa e que mobiliza conhecimentos gerais e específicos.

Dessa forma, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), muito embora os professores universitários possuam experiências importantes e fundamentação teórica profunda na área base de sua formação, há um desconhecimento do processo de ensinar e aprender, além de usualmente não investirem no desenvolvimento profissional da profissão professor.

Para superação dessa situação de despreparo docente, Pimenta e Anastasiou (2014) descrevem dimensões da formação dos professores que devem ser foco dos investimentos no processo de desenvolvimento profissional docente: profissional, pessoal e organizacional. Na primeira dimensão, a profissional, estão inseridos os elementos definidores da ação docente, ou seja, os requisitos profissionais para ser professor; a segunda dimensão se refere aos requisitos pessoais relativos ao comprometimento com a docência e com as experiências nesse campo e, por último, a organizacional, que estabelece as condições de viabilização do trabalho e os objetivos a alcançar com a atuação individual na ministração de sua disciplina.

Essas dimensões estão relacionadas ao nosso objeto de estudo, pois, na medida em que o desenvolvimento profissional do professor da área do Direito abrange a formação para dimensão profissional, primeira dimensão descrita por Pimenta e Anastasiou (2014), constituindo a docência, a profissão na qual o profissional professor está imerso no ensino superior, pressupõe investimentos na sua formação pedagógica, como requisito precípua para a prática pedagógica. A dimensão pessoal diz respeito ao seu compromisso com a formação de qualidade dos egressos, buscando investimentos que possam suprir as necessidades formativas que emergem da sua prática pedagógica, além da aprendizagem da docência com as próprias experiências vividas como professor e, nos contextos de socialização das experiências e aprendizagens com os pares. Por último, a dimensão organizacional que diz respeito às instituições de ensino que devem viabilizar os investimentos na formação de seus professores,

para uma oferta de ensino cada vez de mais qualidade, além das condições materiais que viabilizem o trabalho docente, a fim de alcançar os objetivos pedagógicos institucionais (coletivos), em razão da atuação individual de seus profissionais.

Em relação à formação dos professores, mais especificamente na dimensão profissional, descrita por Pimenta e Anastasiou (2014), informamos que Masetto (2001) corrobora essa compreensão ao propor que o domínio na área pedagógica envolve quatro eixos: conceito de processo ensino-aprendizagem; professor como produtor e gestor do currículo; as relações estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno no processo educativo; e, as teorias básicas da tecnologia educacional.

Com essa proposição, compreendemos com base em Masetto (2018), que a dimensão profissional basilar do professor é a docência, exigindo desse profissional que se aproprie de referências conceituais para pensar o ensino, a aprendizagem e a avaliação, para planejar a sua prática pedagógica e para colaborar com a produção do Projeto Pedagógico do Curso e com o projeto pedagógico institucional. Ao se inserir na docência, o professor assume a condição produtor e de gestor do currículo de formação profissional e assume a responsabilidade de desenvolvimento do currículo nas relações que estabelece no contexto acadêmico, seja na relação com o conhecimento, na mediação pedagógica, seja com os seus pares, com o uso cada vez mais no contexto contemporâneo de tecnologias educacionais digitais.

O exercício da docência na educação superior espera do bacharel em direito, de acordo com Vasconcelos (2000), que este conheça em profundidade o campo do saber que pretende ensinar, seja crítico, tenha conhecimento da realidade que o cerca a fim de selecionar os conteúdos (conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais) necessários para formação de profissionais coerentes com o contexto social, e, ainda, seja capaz de produzir novos conhecimentos e hoje, acrescentamos, saiba fazer uso das tecnologias digitais.

Sabemos que o desenvolvimento profissional dos professores é considerado um processo contínuo, ordenado e reflexivo. É, pois, “[...] um processo e não uma série de acontecimentos”, conforme Huberman (1995, p. 38). Esse processo envolve a formação inicial, que nos bacharelados não formam para a docência, mas fornece os conhecimentos da área base de formação, a formação continuada (que pode favorecer a aprendizagem dos fundamentos teórico-metodológicos da docência) e a formação advinda da própria atividade docente em que os professores aprendem pela própria experiência vivida, além das aprendizagens promovidas nas trocas com os pares, seja em congressos, seminários ou demais eventos, ou mesmo nos momentos de planejamento coletivo.

Dessa forma, ao nos determos na unidade teoria-prática, é importante considerar que o processo de desenvolvimento profissional docente, de acordo com García (1999), é um fenômeno complexo e diversificado. A formação pedagógica tem atribuição fundamental no processo de tornar-se professor no ensino superior a fim evitar que, sem essa formação específica para sua atuação na docência, o professor seja apenas reproduzidor de modelos presentes em sua formação. O esperado é que esses professores se revelem capazes de introduzir as mudanças necessárias, a fim de atender as necessidades formativas da sociedade em constante transformação.

Para Ponte (1994), o desenvolvimento profissional vai em direção ao reconhecermos como necessidade de crescimento e de aquisição, processo que atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental, particularmente, para o seu desenvolvimento profissional, assumindo, também, a busca para superação de suas necessidades formativas. Sem dúvida, a formação inicial é requisito importante para ajudar na consolidação das bases necessárias para a profissão em destaque, embora saibamos que seja a formação inicial marcada por lacunas em relação aos saberes da profissionalização docente (pedagógicos). Diante da ausência da formação pedagógica, presume-se que os professores de direito invistam no desenvolvimento profissional, no âmbito da docência, pelo fato de ser o ato de ensinar uma atividade complexa e laboriosa e por terem assumido a condição de professor, advindo daí as responsabilidades com a profissão.

## **2.1 Desenvolvimento profissional docente: em que consiste e como ocorre?**

Para que haja investimentos na profissão professor, conforme sugere Day (2004, p. 100), deve haver bastante envolvimento, caracterizado como preocupação, dedicação e seriedade e compromisso com sua formação continuada, pois, todo aquele que opta pela docência está “[...] intimamente relacionado com a realização profissional, com o seu moral, com a motivação e com a identidade, construindo um indicador em relação ao seu desempenho no trabalho [...]”.

Embora o comprometimento dos professores com a profissão docente possa estar relacionado às questões morais ou às questões éticas, ou de motivação pessoal ou de identidade, como aponta Day (2004) em sua pesquisa, em muitos casos, conforme discute esse teórico, pode estar associada a sua própria realização profissional. Em outras palavras, fica evidente que ao assumirem a condição de profissionais do ensino precisam agir com o profissionalismo, no cuidado com o desempenho da profissão. Essa condição de comprometidos com a profissão docente pode refletir no modo de fazer o trabalho docente, na relação com os pares, com a

gestão acadêmica, com os estudantes e com as demais pessoas do contexto em que se inserem e com as quais trabalham.

Fiorentini e Crecci (2013, p. 13) afirmam ser o desenvolvimento profissional docente um “[...] ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico”. Nesse sentido, o pessoal não está dissociado do profissional, entrelaçando-se, por exemplo, quanto aos valores pessoais.

Dessa forma, de acordo com Day (2004), mesmo quando são impostas uma maior burocracia ou uma exigência maior de prestação de contas aos profissionais, “Estes professores sobrevivem e desenvolvem-se nas circunstâncias mais desafiadoras, principalmente graças à força dos seus valores” e, em razão do comprometimento, encontram soluções criativas, pois, “[...] nunca se descrevem a si próprios apenas em termos das suas competências técnicas [...]” (p. 101), ou seja, nunca se descrevem apenas na perspectiva profissional, mas pessoal também.

Como características do comprometimento dos profissionais do ensino, a pesquisa realizada por Day (2004) aponta a dedicação intensiva com o outro, com as tarefas a realizar, mesmo as burocráticas, oferecendo sempre o que tem de melhor, com entusiasmo, cuidado e tendo como parâmetro um ideal (neste caso, ideal de profissional a ser formado) muito significativo, como retrata o teórico, é o comprometimento “[...] com o seu próprio desenvolvimento contínuo assim como com o dos alunos.” (p. 103).

A exemplo do que concebe Day (2004), citamos Fiorentini e Crecci (2013, p. 13) que enfatizam o comprometimento pessoal no “[...] processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional”. Explicam para que haja Desenvolvimento Profissional Docente é necessária a

[...] participação plena dos professores, seja na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios, que os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola.

Para Fiorentini e Crecci (2013), os professores precisam estar comprometidos com o seu DPD, de acordo com as demandas, problemas e desafios que surgem da prática, mas há profissionais que não se comprometem com a sua profissão, assumindo o que se convencionou

chamar de *laissez-faire*<sup>1</sup>, neste caso relacionada à falta de diretividade quanto aos investimentos na profissão docente por professores bacharéis.

As características de professores que não são comprometidos também são descritas na pesquisa realizada por Day (2004), que ressalta, entre outras: não buscar a qualidade no que faz, não se prepararem adequadamente, não investem nas interações com os estudantes, pouco pontuais nos seus compromissos, perderam aquele entusiasmo e não interagem socialmente ou emocionalmente com os estudantes.

Chamamos a atenção para o fato de que, embora essas características possam ser elencadas para uma percepção mais didática do perfil dos professores, mas a questão é que a pesquisa desenvolvida por Day (2004) considera como comprometidos (como para os não-comprometidos) podem variar em razão das características pessoais e até mesmo das condições materiais em que estão inseridos os professores, ou em razão da estrutura organizacional do espaço em que se insere o profissional, como também afirma García (1999).

Assim, as etapas ou fases “[...] não são de “passagem obrigatória”, como alerta García (1999, p. 63, *grifo do autor*), explicando o fato de que, para alguns profissionais pode ser linear e para outros sofrer “[...] oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades.” (p. 63). Com base em Sikes (1985), García (1999) apresenta as diferentes fases pelas quais passam os profissionais, tendo como referência a idade biológica do professor, identificando-as como: primeira fase - 21 a 28 anos (fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de uma estrutura estável de vida); segunda fase - entre os 28 a 33 anos (fase da estabilidade no posto de trabalho e a procura de um novo trabalho para outros); terceira fase – 30 a 40 anos ( fase da estabilização e normalização); quarta fase – entre os 40 e os 50/55 anos (fase de adaptação à sua maturidade); e, a quinta e última fase - 50/55 anos até a jubilação (fase da preparação da jubilação), sendo que nesta última “[...] os professores afrouxam a disciplina, assim como as suas exigências face aos alunos”. (p. 64).

Confirmando esta ideia, recorreremos a Day (2004) que esclarece a possibilidade do comprometimento dos profissionais ser afetado pelo tempo, confirmando os estudos de Huberman (1995) quanto às fases no ciclo de vida profissional dos professores. Para esse autor, esta é uma questão que considera essencial para todos os professores, mesmo para um profissional comprometido, apresentando cinco fases na carreira docente, a partir do critério de

---

<sup>1</sup> *Laissez-faire* é parte da expressão em língua francesa que, segundo Batista e Portilho (2020, p. 57), é caracterizada pela ausência de diretividade do trabalho pedagógico, sendo “[...] observada nas aulas que não apresentam planejamento e intencionalidade por parte do docente”. Aplicamos esse termo ao contexto do Desenvolvimento Profissional Docente – DPD para caracterizar a falta de diretividade quanto aos investimentos na profissão docente por professores bacharéis.

tempo de exercício da docência, são elas: entrada na carreira (01 a 03 anos); estabilização (4 a 6 anos), experimentação ou diversificação (7 a 25 anos), serenidade e distanciamento (25 a 35 anos) e, por último, a fase do conservadorismo (35 a 40 anos), que correspondem na sua essência às fases listadas por Sikes (apud GARCÍA, 1999).

São fases que nos levam a compreender que, mesmo que os professores experientes tenham mantido “[...] o seu compromisso e a sua compreensão do trabalho, as mudanças sobre as quais não tinham controle, assim como as mudanças nas suas próprias vidas, tinham feito com que modificassem a abordagem em relação ao seu trabalho [...]” (DAY, 2004, p. 104). Outra razão para diferenças no nível de comprometimento dos professores se deve às individualidades/singularidades da carreira docente há, pois, “Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Ou mesmo, o tempo de carreira, segundo Day (2004), com o tempo houve modificações com uma canalização para diferentes formas do comprometimento dos professores, embora estivessem determinados a continuar lutando por aquilo que acreditavam, mas temos que perceber que, além das mudanças externas ao ambiente do trabalho, ocorrem mudanças internas no contexto laboral que afetam os professores, como a gestão e as problemáticas relativas ao funcionamento da escola, sendo que a experiência exerce papel essencial “[...] no seu desenvolvimento contínuo e na sua capacidade para continuar a desejar efectuar a mudança e ser um professor eficaz”. (p. 106).

Day (2004, p. 110) conclui que o comprometimento se constitui por uma combinação de fatores, listando os que considera mais importante:

1. Um conjunto claro e duradouro de valores e ideologias que informem a prática, independentemente do contexto social.
2. A rejeição activa de uma abordagem minimalista do ensino (fazer apenas o seu trabalho).
3. Uma disposição contínua para refletir sobre a experiência e sobre o contexto em que a prática ocorre para se conseguir adaptar.
4. Um sentido de identidade e de propósito sustentado e uma capacidade para gerir as tensões causadas pelas pressões das mudanças externas.
5. Um compromisso intelectual e emocional.

Há, portanto, uma relação efetiva entre comprometimento e um padrão profissional (*standards*), possuindo “[...] um conhecimento profundo dos seus valores centrais e da aceitação que fazem de si próprios, dos seus pontos fortes e das suas fraquezas” (DAY, 2004, p. 107),

buscando estar preparados para a mudança em razão da qualidade da sua prática, pois almejam a aprendizagem dos estudantes.

Quando os professores buscam responder aos desafios da profissão, na visão de García (1999, p. 68), demonstram a condição de “[...] sujeitos adultos, que como tal aprendem e se implicam em situações formativas.”. Só há envolvimento dos profissionais, como pessoas adultas que são, se compreendem a importância dos investimentos para a sua prática, na perspectiva da construção da sua autonomia profissional, diante dos problemas e desafios vivenciados no cotidiano, ao perceberem as suas necessidades formativas.

De forma geral, os profissionais do ensino no processo de desenvolvimento profissional devem buscar a ampliação na sua capacidade de reflexão sobre a experiência e sobre o contexto em que a prática se desenvolve, preservar a continuidade da condição de aprendiz, a participação e o engajamento no trabalho colaborativo, o que deve ser reconhecido para que não ocorra o seu enfraquecimento, afetando-o emocionalmente e intelectualmente, como afirma Day (2004).

Cada profissional deve ser reconhecido no seu esforço de investimento na sua profissão e em relação à profissão docente, o compromisso com o ser/estar professor “[...] precisa ser alimentado, apoiado e desafiado através de um desenvolvimento profissional contínuo e que a prática reflexiva é primordial para que isso possa ocorrer.” (DAY, 2004, p. 120), sendo sempre oportuno que as instituições de ensino fomentem espaços/tempos com esse objetivo, contribuindo para o desenvolvimento dos seus profissionais.

### 2.1.1 Desenvolvimento profissional: em que consiste?

O Desenvolvimento Profissional é consequência da busca pela profissionalização, que, por sua vez,

[...] é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 50).

Comprometido com sua profissionalização, o profissional, em todas as áreas, busca a atualização de conhecimento em razão da dinâmica do desenvolvimento da ciência, além do desenvolvimento de competências e habilidades que são inerentes a cada profissão. Esse

movimento de busca pela profissionalização, em vista, também, do reconhecimento social, produz, progressivamente, o desenvolvimento profissional.

Assim, “O desenvolvimento profissional é um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e interagem diferentes modalidades formativas”. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 65). Do entendimento dos autores e relacionando-o ao nosso objeto de estudo, podemos dizer que, no projeto de vida dos professores bacharéis do Curso de Direito da UFPI, houve um momento em que decidiram cursar ciências jurídicas e um momento em que intencionaram e ingressaram na docência do ensino superior.

Ao ingressar na docência do ensino superior e, mais especificamente, na docência universitária, visto que os nossos interlocutores estão inseridos em uma universidade pública, assumem a condição de professor, requerendo essa decisão que redimensionem seu projeto de vida para abranger, além dos conhecimentos da área do direito, os conhecimentos necessários à docência neste contexto social, visto que se faz necessária a construção das características da profissão professor. Assim, o professor de direito “[...] além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar.” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 53).

Como vemos, assumir a condição de professor implica, como afirma Imbernón (2011, p. 22), em considerar o profissional

[...] como agente dinâmico, cultural, social e curricular, capaz de *tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas*, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (*Grifos do autor*).

Essa condição assumida pelo bacharel em direito, ou seja, a condição de professor traz implicações para o seu desenvolvimento profissional, pois o exercício da profissão requer que o conhecimento profundo e domínio dos conhecimentos jurídicos, mas que o profissional adquira os conhecimentos, competências e habilidades necessários ao desempenho de suas atividades docentes, abrangendo os saberes pedagógicos que asseguram a tomada de decisões relativas a sua prática pedagógica para a operacionalização do currículo do curso ao qual está vinculado, em consonância com o projeto pedagógico institucional. Para Imbernón (2011, p. 47), [...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer

intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.

Inferimos, desse modo, que o professor, em busca da sua profissionalização, deve investir no Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, pois, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), constitui um desafio para os profissionais que ingressam na docência o desenvolvimento de uma consciência profissional, ou seja, da consciência de que, ao se inserir na profissão professor, estão assumindo, conjuntamente, a responsabilidade de profissionalização, superando modelos de professor improvisado ou de professor artesão ou mesmo de um professor técnico, decidindo por assumir a condição requerida no contexto atual de professor como profissional.

Os autores descrevem cada modelo de professor indicando que o professor improvisado (natural), presente no século XVI e, no Brasil, acreditamos que tenha perdurado por mais tempo visto que o ensino somente foi formalizado para todos, apenas, no século XX, consistindo no fato de que “[...] qualquer pessoa podia ser professor” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 55), sendo o único requisito exigido é que dominasse um certo conteúdo.

Historicamente, o professor artesão que nasceu no século XVII, conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), da mesma forma que o professor improvisado, permanece no contexto educacional no Brasil em razão das condições objetivas do ensino no país e, até hoje, principalmente no ensino superior, em razão da ausência de formação pedagógica dos professores bacharéis. Assim, além da existência de forma concomitante com o modelo improvisado, esse modelo que perdura até os dias atuais, tem como característica a construção das regras de trabalho pelos próprios profissionais do ensino. Para os autores mencionados, “A formalização da maneira de ensinar deu origem a um modelo de “profissional” particular e à chamada pedagogia tradicional que traduzia uma maneira artesanal e uniforme de ensinar.” (p. 56, *grifo dos autores*). Esse modelo, portanto, era constituído, de acordo com os autores de “[...] regras repetidas, ritualizadas e não questionadas, adquiridas por imitação [...]”. (p. 56).

A superação desse modelo de professor artesão, no final do século XIX e início do século XX, de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 57), “A crítica ataca exatamente o conjunto de hábitos e rotinas, esse repertório de ações e de respostas executadas de forma mecânica pelos educadores tradicionais”. O modelo “Professor técnico”, proposto com vistas à superação do modelo anterior propõe vincular um novo tipo de profissionalismo que tem por base a racionalidade científica, sendo a psicologia a grande referência para a área da educação. Entretanto, esse modelo traz algumas características que o reduz ao bojo da pedagogia tradicional: formação descontextualizada e fragmentada (teoria e prática eram

apresentadas no currículo de formação de professores de forma dissociada, ou seja, parte do currículo era dedicada à formação teórica e parte à prática, como se no fundamento de cada prática não houvesse uma teoria ou como se a teoria não fosse produzida com base na prática) e havia um distanciamento entre planejamento e execução, pois quem planejava não era o mesmo que executava.

Como superação desses modelos citados, caracterizados, resultado das fortes críticas aos processos de formação de professores e em busca da profissionalização do ensino, com base em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), surge o modelo do Professor como Profissional, nos anos finais do século XX. A ideia “[...] é tornar o professor um profissional da educação” (p. 60). Para isso, é preciso “[...] formar nos professores uma consciência profissional”. (p. 60).

Para esses autores, a profissionalização do professor, se faz necessária:

[...] a formalização do saber, isto é, delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil profissional da educação; destacamos, em seguida, a questão do *status* do professor, que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial; por último, defendemos a criação de um código de ética, um código deontológico, que dê um sentido orgânico à atividade docente e que seja elaborado, é claro, pelos próprios professores. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 60).

A profissionalização envolve saberes específicos, que no caso da profissão professor abrange, além do conteúdo específico da área do conhecimento na qual o professor atua, no caso dessa pesquisa na área das ciências jurídicas, outros saberes que são requeridos em razão da prática e que, no contexto universitário, abrange os vários espaços de atuação docente, como o ensino, a extensão, a pesquisa e a gestão acadêmica, serão explicitados em tópicos vindouros, no presente capítulo. Segundo Tardif (2000), toda profissão dispõe de um conjunto de saberes estáveis, codificados e consensuais, reconhecidos socialmente, que imputam ao profissional a condição de exercer determinada profissão, sendo a formação uma mera apropriação desses saberes, mas não o único meio.

Queremos chamar a atenção para a formação do professor, embora reconhecendo não ser único espaço de apropriação de saberes necessários à profissão, é um espaço importante para fundamentação teórico-metodológica dos profissionais da educação, certos, porém, de que a profissionalização envolve outros elementos. Associado aos saberes da profissão que fundamentam as escolhas ou a tomada de decisão referente às práticas da docência, há questões objetivas para o desenvolvimento da profissão e dos profissionais questões que refletem no

status social da profissão, que têm reflexos no processo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), como enfatizado largamente no estudo em tela.

### 2.1.2 Como ocorre o desenvolvimento profissional docente (DPD)?

Imbernón (2011) nos chama a atenção para a questão de que o desenvolvimento profissional do professor não ocorre unicamente por meio da formação, embora seja este um aspecto importante, mas não único, pois se considerarmos apenas esse aspecto, se torna um restritivo fator de desenvolvimento profissional. Para um professor bacharel, foco da nossa pesquisa, por exemplo, que não possui a formação inicial para a docência, ele inicia seu processo de desenvolvimento profissional docente com um entrave que pode obstaculizar, mas não exatamente impedir a sua profissionalização na docência, visto não ser a formação o único fator para que aconteça esse desenvolvimento.

Tanto para os professores licenciados como para o bacharel, um diferencial da profissão professor, que pode ser considerado um fator para o processo de desenvolvimento profissional, é a observação do fazer docente que se inicia ainda na condição de estudante, em que, mesmo sem base teórica, identifica os diversos tipos de profissionais com base nas questões didático-pedagógicas ou nas interações que o profissional estabelece com os seus alunos, dentre outros momentos singulares da docência superior.

Muito embora ensinar não se aprenda apenas pela observação da prática, pois “[...] exige a apropriação de fundamentos que possibilitem uma compreensão da complexidade do ensino e da aprendizagem [...]” (LEITE; RAMOS, 2010, p. 31), os estudantes são capazes de identificar características do ser/fazer dos seus professores presentes na mediação pedagógica e importantes para as aprendizagens. De modo que, quando assumem a condição de profissionais do ensino, essas características são rememoradas e servem de referência para a prática profissional, de forma positiva ou negativa, ou seja, se apropriam e as inserem na sua prática como referência de um fazer de qualidade científica e pedagógica ou são rejeitadas como indicativo de maus resultados pela própria experiência vivida como estudante. Entretanto, mesmo no caso de uma prática que considere negativa, pode acontecer a sua reprodução pela crença de que esta foi importante para a sua aprendizagem, apesar dos constrangimentos, funcionando como desafio ou mesmo como forma de reproduzir enfado e aborrecimento.

O que queremos registrar é que o desenvolvimento profissional docente não se deve apenas a um fator ou aspecto em particular/singular, mas abrange um quantitativo de fatores/aspectos que, por certo, não foram integralmente desvelados pelos estudos

desenvolvidos na área da educação. Como afirma Imbernón (2011), trata-se de um conjunto de aspectos envolvidos, pois, o profissional

[...] desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo da sua vida profissional (p. 46).

Assim, um fator isolado não é determinante do desenvolvimento profissional, pois, por exemplo, o profissional que recebe um bom salário não necessariamente investe na sua profissão, visto que esta situação confortável pode gerar uma certa acomodação se os outros fatores não estiverem presentes. É, portanto, um conjunto de fatores e “[...] a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Para Imbernón (2011), não se restringe ao “[...] pedagógico, ao conhecimento e à compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo, delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente” (p. 46). O próprio contexto profissional em que se encontra o profissional é importante fator para a sua profissionalização, quando oferece tempo/espaço para que os professores se desenvolvam profissionalmente.

Compreendemos, com base em Imbernón (2011), que o desenvolvimento profissional ocorre por razões profissionais, o que não implica na exclusão da dimensão pessoal. Assim, na profissão professor, ocorre por razões que emergem da própria prática, neste caso, considerando o espaço onde desenvolvemos nosso estudo, que emergem das práticas da docência no ensino superior universitário, no Curso de Bacharelado em Direito, seja na operacionalização do currículo, na organização do trabalho pedagógico, no uso das tecnologias digitais no processo de ensino/aprendizagem, na investigação da própria prática, na extensão universitária, na gestão acadêmica, entre outros.

Para Ramalho (2004), “Os programas de desenvolvimento profissional apresentam-se como inovação, variando modelos e estratégias: colaborativo (redes de professores); participativa, a partir da investigação da própria prática docente; contínuo, flexível e adaptado” (p. 65). Trata-se, pois, de um processo estrutural e coletivo, quando se quer uma transformação, criando condições para que ocorra mudanças, mesmo que elas aconteçam involuntariamente.

Quanto ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), García (1999) acrescenta ser necessário compreender a formação de professores na relação epistemológica que se estabelece entre as quatro áreas da didática: a escola, currículo, inovação e ensino. O teórico aponta o desenvolvimento profissional como elemento capaz de integrar, na prática educativa, os quatro campos do conhecimento relacionados às práticas da docência, sendo o desenvolvimento profissional “[...] como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (p. 139).

No contexto do estudo em pauta, podemos inferir a partir das ideias de García (1999), que os quatro campos do conhecimento relacionados às práticas da docência no conteúdo universitário, são: o ensino (que abrange a gestão do currículo dos cursos de formação profissional), a extensão, a pesquisa e a gestão, sendo que a inovação perpassa todos os campos da atuação docente.

Para Masetto (2018), a inovação atende as características requeridas para o perfil profissional nos dias atuais, pois

Abrindo o espectro das características atuais do exercício das profissões, encontramos exigências como: construção de conhecimento interdisciplinar; atuação interprofissional; multiculturalismo; abertura para os novos desafios da ciência e da tecnologia; desenvolvimento de projetos com soluções criativas; exploração de experiências individuais e coletivas; desenvolvimento de pesquisa; e atuação em equipe. (p. 17).

Em razão do novo perfil de profissionais a serem formados, o desenvolvimento profissional dos professores deve seguir princípios de colaboração entre os participantes, nos quais seus membros se tornem ativos e participativos, adotando estratégias que possibilitem a mudança na estrutura institucional e individual. Essa proposta que busca atender ao contexto social atual, aponta para uma formação profissional que rompa

[...] com os currículos tradicionais, que parecem não dispor de respostas às necessidades contemporâneas de nossa sociedade – que exige diagnósticos e ações interdisciplinares, a descoberta de novas soluções para problemas antigos no atual contexto e para os novos que se apresentem e profissionais com competência para encaminhá-los e solucioná-los. (MASETTO, 2018, p. 17-18).

Parece ser um tanto contraditório tratar sobre currículos tradicionais no Curso de Direito em razão das Diretrizes Nacionais para o Curso de Direito (BRASIL, 2018) serem recentes, entretanto, para retratar a preponderância dos currículos tradicionais nos Cursos de Bacharelado

em Direito, apoiamo-nos nos estudos desenvolvidos por Masetto (2018, p. 89), que afirma ser o currículo do referido curso “[...] composto de uma ampla oferta de disciplinas dogmáticas, com a exposição das grandes leis uma a uma; assim, o esgotamento do conteúdo programático parece mais importante que sua compreensão e crítica”.

Esperamos, entretanto, que essa realidade de 2018 já tenha sido superada nesses poucos anos desde a aprovação das DCN para o Curso de Direito (BRASIL, 2018). Entretanto, para romper com essa perspectiva enciclopedista no ensino jurídico, desenvolvido com base em metodologias pedagógicas tradicionais, sugerimos o desenvolvimento de um currículo que favoreça “[...] despertar no aluno maior curiosidade intelectual, maior capacidade crítica de análise e maior liberdade na sua proposta de formação acadêmica e profissional, com um instrumental analítico que o capacite a enfrentar problemas jurídicos” (MASETTO, 2018, p. 91). Esse autor reforça que o desenvolvimento profissional dos professores se faz indispensável, fornecendo elementos para pensar a sua prática pedagógica.

Com apoio em Masetto (2018), dizemos para que haja a consciência da necessidade de inovação, existem aspectos que são fundamentais para a mudança. Dentre os listados pelo teórico, o primeiro que elegemos é o contexto, pois é preciso sentir a necessidade de mudança, mobilizando os profissionais para a reflexão crítica, à luz das necessidades do contexto atual; o segundo está relacionado a intencionalidade, que requer clareza dos objetivos e o planejamento das condições para seu alcance; e o terceiro diz respeito ao protagonismo que demanda que os envolvidos “[...] assumam atitudes de comprometimento, engajamento, e “sentimento de pertença” com relação à sua inovação, estejam dispostos a rever a cultura pedagógica e o desempenho de seus papéis e exerçam suas funções em consonância com o projeto pedagógico”. (p. 22-23, *grifos do autor*).

Para que a proposta pedagógica seja exitosa, se faz necessário levar em conta os interesses e necessidades dos participantes, portanto, “[...] o desenvolvimento centrado na escola, que responda às necessidades institucionais, tem mais probabilidade de construir um projeto de sucesso se coincidir com as necessidades individuais das pessoas envolvidas” (DAY, 2001, p. 193).

Para que ocorram mudanças na prática pedagógica, Veiga (2017) diz ser necessário ampliar e fortalecer o processo de desenvolvimento profissional dos professores para que reflitam de forma crítica sobre o ensino, analisando os contextos social e educacional em que estão inseridos. Para isso, o desenvolvimento profissional do professor deve ser compreendido como um processo contínuo e coletivo, requerendo que estejam abertos ao novo e ao trabalho, tendo em vista equipe para a construção e gestão do currículo, “[...] o que lhes permite uma

melhor compreensão da proposta pedagógica e de seu papel como mediador pedagógico e planejador de situações de aprendizagem [...]” (MASETTO, 2018, p. 23).

Para isso, o desenvolvimento profissional não pode acontecer de forma restrita ou de modo isolado e individual, sendo necessário que a instituição também assuma responsabilidade pelo desenvolvimento de seus profissionais, com o levantamento das necessidades formativas dos professores formadores para que se possa atender as reais demandas e exigências da instituição.

García (1999) explica que a utilização do conceito de desenvolvimento profissional acontece em virtude da necessidade de superar as concepções individualistas que ocorrem nas práticas educativas e pedagógicas de formação permanente, buscando romper com a fragmentação das práticas educativas. Trata-se de um desenvolvimento profissional que se vincula ao contexto institucional no qual o profissional está inserido, objetivando tanto o desenvolvimento do currículo quanto da própria instituição.

Imbernón (2011) diz que a instituição de ensino deve dar o norte da profissionalização dos professores e que, portanto, o desenvolvimento profissional dos professores possui um vínculo com o projeto institucional. Consequentemente, conforme o teórico explica, numa instituição de ensino superior, contexto deste estudo, o desenvolvimento profissional dos seus professores necessariamente pretende atender ao projeto pedagógico institucional, se considerarmos alguns aspectos:

[...] o profissional de educação como um agente dinâmico cultural, social e curricular, que deve ter a permissão de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (p. 24).

O professor não é apenas um técnico que desenvolve o currículo, mas, nessa perspectiva, é alguém que participa ativa e criticamente na proposição e desenvolvimento de um ensino em sintonia com as proposições curriculares. Portanto, seu desenvolvimento profissional reflete no contexto em que está inserido. Certamente está centrado na instituição, ou melhor, nas necessidades pessoais dos seus profissionais, gerando novos conhecimentos pedagógicos em razão da sua prática pedagógica, favorecendo a organização, a inovação, a cultura e dinâmicas próprias do contexto.

Reforçando a ideia de uma formação focada na instituição, Barroso (1997, p. 74) afirma ser “[...] uma função relevante, é preciso não esquecer que ela só pode decorrer num cenário

organizacional onde os indivíduos queiram mudar e possam mudar". Nesta perspectiva, os investimentos no desenvolvimento profissional devem favorecer processos de mudanças, quando o coletivo percebe a necessidade de transformação da realidade. Dessa forma, os profissionais da instituição vislumbram soluções coletivas, envolvendo os pares e outros profissionais, de modo que, ao detectarem os problemas, definem as necessidades formativas do grupo para a elaboração de um projeto de formação que contemple o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos a fim de favorecer mudanças concretas, eficazes.

Nesta perspectiva, é necessário o envolvimento e a mobilização do coletivo para construir soluções que sejam dinâmicas e, acima de tudo, que favoreçam a transformação das práticas educativas. Assim, reforçamos a ideia de que a formação continuada centrada na própria instituição deve servir aos interesses dos profissionais envolvidos ou as suas necessidades formativas. Por exemplo, um projeto de reformulação curricular no Curso de Bacharelado em Direito favorece o desenvolvimento profissional à medida que envolve os profissionais da instituição de ensino superior, fazendo com que todos compartilhem ideias, trabalhem em conjunto, construam novos saberes e transformem suas práticas educativas e pedagógicas, para uma melhor operacionalização curricular no referido curso.

Voltando ao contexto hipotético da reformulação curricular, o componente ético deve ser o destaque, favorecendo o comprometimento dos profissionais com um "[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores formadores sobre a sua prática educativa, que contribui para que gerem conhecimento prático, estratégicos e sejam capazes de aprender com a sua experiência" (GARCÍA, 1999, p. 144). Assim, para além da transformação da realidade em que se inserem, ocorre a transformação dos próprios profissionais, ou seja, o seu desenvolvimento profissional.

A autorreflexão é fundamental no processo de reformulação curricular, pois, à medida que ocorre gera autonomia na sua prática educativa. O conhecimento sobre a sua prática profissional impulsiona a busca pelos fundamentos teóricos que subsidiam a tomada de decisão com base nas dificuldades detectadas, objetivando a sua superação e a consequente melhoria da prática educativa. O desenvolvimento profissional centrado na instituição, com base no trabalho colaborativo e participativo, envolvendo todo o coletivo promove soluções, de modo que os problemas que surgem na prática educativa e as indagações feitas pelo grupo assumem a condição de objeto de reflexão em conjunto, no processo de desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização docente.

## 2.2 Prática pedagógica: entrelaços com o desenvolvimento profissional docente

No caso específico do profissional professor, o desenvolvimento profissional se entrelaça, necessariamente, com a prática pedagógica, que segundo Franco (2016, p. 536) são “[...] práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Na visão compreensiva dessa autora, quando há intencionalidade no ato educativo existem práticas pedagógicas. Assim, no contexto de estudo, podemos afirmar que a proposta formativa do Curso de Bacharelado em Direito é operacionalizada pelos professores quando conferem sentido à prática pedagógica, tendo como referência um perfil profissional a ser formado.

Assim, a intencionalidade da ação pedagógica para alcance dos objetivos formativos é consciente, proposital, constituindo mais que a expressão do ofício de um profissional, como afirma Franco (2016). Inerente à profissão professor, em razão da sua intencionalidade, a prática pedagógica revela as características das dimensões da formação docente: técnica, humana, política, estética e ética, conforme Rios (1993; 1995). Alertamos que, se considerarmos a formação dentro dos paradigmas atuais, há superação da presunção de dicotomia entre elas e da ênfase em apenas uma dimensão, em relação às outras.

Em suas publicações, Rios (1993; 1995) busca a superação dessa dicotomia e da ênfase em apenas uma dimensão de forma isolada na formação de professores, propondo a ética como o elemento de mediação com as demais dimensões (técnica, humana, política e estética) e a estética como o elemento criador, cuja marca é a sensibilidade para apreensão consciente da realidade, que fornece elementos concretos para agir sobre ela, garantindo a qualidade da prática social sistematizada e a concretização dos seus objetivos e de suas finalidades.

Recorrendo à dimensão técnica, sem desconsiderar as demais dimensões, compreendemos que as práticas pedagógicas são organizadas/sistematizadas com base nos objetivos/finalidades do projeto pedagógico institucional no ensino superior. A forma de organização da prática pedagógica está atrelada às concepções que a fundamentam. Para fins didáticos, segundo Behrens (2005), no contexto da educação pode-se classificar os paradigmas em conservadores e paradigmas inovadores (emergentes). Em outro momento, encontramos, também, que a autora denomina este último de Paradigma da Complexidade (BEHRENS, 2006), cuja apropriação ocorreu a partir da publicação de vários estudos que adotaram essa denominação, apresentando como justificativa o fato de que “O paradigma da complexidade reforça os princípios e referenciais teóricos e práticos que foram propostos para o paradigma emergente” (BEHRENS, 2006, p. 19).

Dessa forma, se a prática pedagógica consiste em uma ação mecânica, linear, inflexível e repetitiva, está fundamentada no paradigma que Behrens (2005) aponta como conservador e que deve ser superado no contexto atual, embora afirme ter sido esse paradigma necessário e importante no contexto da revolução industrial e tecnológica, como parte do processo de desenvolvimento do pensamento pedagógico.

É bem verdade que esse paradigma ainda persiste na atualidade, entretanto não atende as necessidades formativas atuais, que requerem um outro perfil de egresso do ensino superior. Como afirma Behrens (2005, p. 24-25), “Não se trata de destruir, de derrubar, de anular, pois a história está sustentada em pilares construídos um a um, num processo contínuo e irreversível. O momento histórico exige a busca da superação deste paradigma”. Esclarece ainda que

[...] a superação de um paradigma científico não o invalida, não o torna errado ou nulo, mas evidencia que seus pressupostos e determinantes não correspondem mais às novas exigências históricas. A passagem para um novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, se construindo e se legitimando. Na realidade o novo paradigma incorpora alguns referenciais significativos do velho paradigma, embora ao anunciar um mundo novo ainda se assentem em bases mais utópicas do que concretas. (p. 26).

Contudo, embora afirme a necessidade de superação do paradigma conservador, Behrens (2005) mostra que a mudança não acontece sem resistência, pois o novo é sempre desafiador e não possui bases concretas ou sólidas. Assim, deixar o certo por algo ainda fluido, resulta em um sentimento de insegurança e alguns profissionais não estão dispostos a enfrentar o desafio. O paradigma conservador abrange a abordagem tradicional, escolanovista e tecnicista, de acordo com Behrens (2005), e assume como características a fragmentação do conhecimento (perspectiva disciplinar), reprodução do conhecimento (verdade absoluta e inquestionável), ênfase no produto, passividade, autoritarismo e acriticidade.

Na prática pedagógica dos professores do ensino superior, o paradigma conservador se manifesta quando observamos a ausência de unidade teoria/prática, da reflexividade crítica, embora possa haver uma reflexão técnica ou prática, pois, para Franco (2009, p. 14),

Para a reprodução de um fazer, não se necessita da articulação teoria e prática, não se requer um sujeito pensante e reflexivo, exige-se apenas o refinamento do exercício da prática. É por isso que muitas vezes afirmo aos professores, que o mero exercício docente, nem sempre produz saberes pedagógicos. Anos e anos de magistério, pode produzir apenas, a experiência de reproduzir fazeres, no mais da vezes, caducos e estéreis. Quando essa prática for mecanicamente estruturada, sob forma de reprodução acrítica de fazeres, ela não se transformará em saberes de experiência, pois a prática não foi

vivenciada como práxis, não foi renovada e, nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes. Neste caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é ahistórico e não cede espaço para a articulação dialética do novo e do necessário.

Diante de prática pedagógica fundamentada no paradigma conservador, mesmo aqueles profissionais docentes no ensino superior que não possuem formação pedagógica, visto serem egressos dos cursos de bacharelados, a exemplo do Curso de Direito locus do estudo em pauta, adquirem com o tempo um refinamento da prática pedagógica, mas isso não quer dizer que construíram saberes a partir da experiência docente. Para a construção de saberes, se faz necessário a existência de pensamento reflexivo crítico (que requer fundamentos teóricos para que aconteça), pois é necessário que a prática pedagógica seja transformada em práxis, proporcionando a sua transformação com base na reflexão crítica, trazendo algo novo e que atende as necessidades do contexto em que se insere.

Para Alarcão (2011, p. 44), no que diz respeito à reprodução acrítica dos saberes e fazeres, sem antes passar pela reflexividade dos professores, cabe a seguinte explicação:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisíveis, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Professor reflexivo supera a condição de reprodutor, construindo a sua profissionalidade docente. Mesmo àqueles que não possuem uma formação pedagógica no processo de formação inicial como, por exemplo, os professores bacharéis, caso se ofereçam fundamentos teóricos para a organização e operacionalização da sua prática pedagógica, numa perspectiva de reflexividade, se lança na busca de saberes que possam subsidiar a sua reflexão no processo de desenvolvimento profissional.

Chamamos a atenção para o fato de que, embora a capacidade reflexiva seja inata ao ser humano, há entretanto níveis diferenciados de reflexão. Assim, “Sem dúvida, cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre a sua prática; porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças” (PERRENOUD, 2008, p. 43). O teórico enfatiza que, embora a reflexão seja algo natural para qualquer profissional e não é diferente no exercício da docência, apenas refletir de

forma espontânea não faz do professor um profissional reflexivo no sentido de que deve desenvolver uma “postura reflexiva” (p. 44). Essa reflexão na perspectiva do teórico deve, então, ser metódica e regular, ou seja, sistematizada e possuir uma regularidade em relação ao tempo e ao espaço para a sua realização, corroborando para a construção do *habitus*, essencial para o desenvolvimento profissional docente.

Perrenoud (2008, p. 81, *grifos do autor*), apoiado nas ideias de Bourdieu (1980), explica que, para o “[...] desenvolvimento da postura reflexiva, é preciso formar o *habitus* e favorecer a instalação de *esquemas reflexivos*”. Na sequência, o autor justifica a importância da formação do *habitus* para a produção por parte do profissional de uma lógica reflexiva (esquemas reflexivos) que envolvem não apenas procedimentos, mas também conhecimentos (saberes), pois, para Perrenoud (2008), há uma “[...] mediação essencial entre os saberes e as situações que provocam a ação” (p. 81).

Perrenoud (2008, p. 81) justifica, ainda, a necessidade da construção de um *habitus* pelo fato de que “[...] uma parte da ação pedagógica é feita de urgência e improvisação [...]”. É preciso decidir na ação, o que nos traz à memória as ideias de Schön (2000, p. 32):

[...] podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos na ação.

Respondendo a uma das características do planejamento pedagógico, a flexibilidade, os professores se veem diante de situações singulares que requerem ajustes, sendo preciso contextualizar para orientar a ação ou para dar forma a nossa ação, com base em Schön (2000).

No âmbito profissional, Liberali (2012) aponta tipos de reflexão: técnica, prática e crítica, carecendo de fundamentos teóricos para que ocorra. Para melhor compreensão, antes de descrevermos os tipos de reflexão, recorremos a autora que alerta que refletir não é simplesmente pensar, “[...] mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências” (p. 25), reforçando a ideia apresentada por Perrenoud (2008), que compreende a reflexão como sistemática e contínua, dentre outros entendimentos.

Assim, a tomada de decisão quanto aos aspectos pedagógicos da ação intencional no contexto educacional, exige que os profissionais reflitam, com certa frequência, sendo uma condição necessária para a autonomia pedagógica com vistas as suas finalidades diante da

complexidade da ação de ensinar/aprender, diferenciando-se apenas que tipo de reflexão é oportunizada (técnica, prática e/ou crítica), na perspectiva de Liberali (2012). Perrenoud (2008) tece suas discussões em torno dos níveis de reflexão; ou quanto aos momentos em que a reflexão ocorre (na/sobre), como refere Schön (2000).

Com apoio em Liberali (2012, p. 26), dizemos que, na prática pedagógica, “A reflexão técnica é marcada pela avaliação e/ou mudança da prática a partir de normas da teoria”. Há, segundo a autora, “[...] tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos às ações, sem que haja um real entendimento prévio das mesmas.” (p. 27), aparecendo a teoria “[...] como fonte para explicar e transformar a ação”. (p. 27). Centra-se, desse modo, na aplicação das teorias e técnicas científicas aos problemas comuns do cotidiano de forma instrumental, sem o questionamento das teorias e a sua necessária contextualização às condições da realidade.

Para Ghedin (2012, p. 152), neste contexto, “[...] a teoria se encontra dissociada da prática”. Portanto, percebemos a ausência de uma dialética nos dois lados de um mesmo objeto, como afirma o teórico, causando a separação de algo que é essencialmente inseparável, tornando a teoria alienada, ou seja, longe da realidade, como conhecimento pronto e acabado.

Perrenoud (2008, p. 59) afirma que “Uma reflexão sobre a prática pode permanecer em um âmbito puramente técnico, conduzindo o professor a ‘retificar o erro’”. Para o teórico, nesse nível de reflexão, “O problema agrava-se porque a postura reflexiva mobiliza saberes teóricos e metodológicos, mas não se reduz a eles”. (p. 81). A reflexão não se reduz a aplicação de um saber (de uma teoria) ou ao uso de um procedimento técnico, mas é preciso considerar as mediações entre os saberes e as situações (contextos), a dialética, como propõe Ghedin (2012).

A reflexão do tipo prática “[...] caracteriza-se essencialmente pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a compreensão de fatos” (LIBERALI, 2012, p. 27). A autora explica que, “[...] parte de uma tentativa de encontrar soluções para a prática na prática. Está relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental”. (p. 28).

A esse respeito, citamos Pimenta (2012a, p. 26) que apresenta uma crítica a partir dos estudos de Zeichner (1992) e de Pérez-Gómez (1992), entre outros teóricos, alertando que esse nível de reflexão (prática) pode resultar em um “praticismo”, um “individualismo”, de uma “hegemonia autoritária” ou mesmo resultante de um “modismo”, visto que “[...] bastaria a prática para a construção do saber docente; [...] considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática [...]”.

Vemos, portanto, neste tipo de reflexão, uma perspectiva pragmática na busca das soluções dos problemas da prática de forma isolada, ou seja, internamente sem relação com o

contexto externo mais amplo, adotando soluções do senso comum muitas vezes. Assim, na busca de soluções práticas para problemas isolados, não os compreende numa perspectiva mais ampla e, conseqüentemente, a análise da prática se restringe ao contexto em que ocorre sem relações com os contextos externos, sem a proposição de transformação das realidades. Pimenta (2012a, p. 30) propõe para a superação desse tipo de prática duas questões que considera fundamentais: [...] o que se entende por teoria e seu papel na reflexão e a compreensão de que a reflexão é necessariamente um processo coletivo”.

Nesse sentido, afirma Pimenta (2012a, p. 31) que “O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais acontece a atividade docente, para neles intervir, transformando-os.” A teoria oferece aos professores perspectivas de análise da prática, oportunizando que, de forma coletiva, analisem criticamente a sua prática no contexto em que ocorre (condições materiais, sociais, políticas, entre outras) para a sua transformação, permitindo a mudança social.

Corroborando com esse entendimento, Ghedin (2012, p. 149) afirma que “a epistemologia da prática limita o horizonte da autonomia, que só se torna possível com a emancipação da crítica”, pois a reflexão crítica proposta emana da participação social e política. O teórico propõe, portanto, a epistemologia da práxis, porque esta “[...] traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (p. 153), visto que a sua separação inviabiliza a reflexão crítica.

Como superação da reflexão técnica e da reflexão prática, a reflexão crítica, conforme apresentado por Liberali (2012), propõe a incorporação desses dois tipos citados, mas incorpora outros elementos na busca pela autonomia e pela emancipação dos profissionais. Implica, segundo a autora, que “[...] ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade. (p. 32).

Para Liberali (2012), refletir criticamente envolve não somente o pensar sobre a prática, inclui, também, o desenvolvimento de alternativas. Assim, na prática pedagógica dos professores que refletem criticamente, são construídas soluções únicas e adequadas aos contextos em que estão inseridos, de forma que as situações problemáticas e dilemáticas são transformadas, não havendo somente a simples subordinação às teorias formais, nem mesmo a reprodução de práticas exitosas de outros contextos e experienciadas por outros profissionais, “[...] mas um entrelaçamento entre teoria e prática, confrontação com a realidade e valores

éticos para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação.” (p. 35).

Este tipo de reflexão, ou seja, reflexão crítica, coaduna com o paradigma de complexidade proposto para o contexto atual, “[...] repleto de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos, desafios” (BEHRENS, 2006, p. 21). Assim, segundo a autora, “[...] permite alertar que reconhecer a complexidade significa renunciar à visão estanque e reducionista de conviver no universo” (p. 21), mas coerente com o paradigma conservador.

Corroborando com o entendimento de que a proposta de reflexão crítica harmoniza-se com o paradigma da complexidade, relacionando-o ao nosso objeto de estudo, Nascimento (2016, p. 130) diz que “O desenvolvimento profissional docente do professor bacharel em Direito implica pensar a profissão docente num contexto complexo e indeterminado”, propondo aos profissionais ingressantes na docência a não se limitar à transmissão de informações. A autora enfatiza ser a produção de conhecimentos/saberes essenciais à vivência de “práticas sociais transformadoras positivas para a sociedade atual” (p. 130), em razão da complexidade do contexto social.

No esclarecimento prestado por Behrens (2006, p. 21), a complexidade é compreendida como integralidade ou globalidade, defende “[...] uma visão holística ou sistêmica tomando como referência o universo feito de conjuntos integrados e inter-relacionados que não podem ser reduzidos à simples soma das partes que foram fragmentadas. Portanto, essa nova visão holística busca a visão do todo.” (p. 22).

O paradigma da complexidade propõe a superação da visão linear, tonando a formação universitária sistêmica, global, integradora e complexa. Com este propósito, como mencionado anteriormente, por Moura e Lima (2014), a função do professor excede a simples apresentação de um determinado conteúdo, pois, conforme as autoras, a tarefa do professor é ampla e significa a habilitação de um perfil técnico-profissional autônomo, na formação profissional dos estudantes no ensino superior.

Consequentemente, a prática pedagógica desenvolvida nos processos de formação profissional nos contextos universitários, como é o contexto em estudo, segundo Behrens e Alcântara (2001 *apud* BEHRENS, 2006), precisa conservar uma visão de totalidade, superando a fragmentação do conhecimento; uma visão de rede/teia/conexão, considerando a interconexão dos fenômenos e as relações estabelecidas entre eles e os sujeitos da aprendizagem; uma visão de sistemas integrados, pois hoje todos têm acesso ao mundo globalizado, decorrendo dessa fato a possibilidade da construção de um contexto social mais justo, igualitário e integrado; uma visão de relatividade e movimento, visto que os conhecimentos são dinâmicos e estão em

constante atualização, como resultado do desenvolvimento humano; e, por último, uma visão de cidadania e ética, que se traduz em respeito aos valores pessoais e sociais, além do espírito de solidariedade, de justiça e de paz.

Neste sentido, a prática pedagógica no contexto do ensino superior “[...] aparece com o sentido de proposição de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora.” (BEHRENS, 2006, p. 33), que organize os conteúdos mediante uma concepção complexa ou holística do ensino, para a conseqüente produção do conhecimento e intervenção na realidade. Uma intervenção que considere o ser humano como capaz de aprender, desencadeando atitudes epistemológicas e oportunizando diferenciadas maneiras de aprender, favorecendo uma aprendizagem significativa que permite a construção de sentido pelos alunos, colaborando com a edificação de sua autonomia. Visto que, no paradigma proposto, “Muda o trabalho do aluno, que deixa de ser um ouvinte e repetidor do que lhe informam e passa a ter participação ativa, interessada e criativa na construção de seus conhecimentos.” (MARTINS *apud* BEHRENS, 2006, p. 48). Nesta acepção compreensiva, revela-se a

[...] necessidade de oferecer uma aprendizagem que leve a autonomia pessoal, ao espírito crítico-reflexivo, à formação de valores éticos e solidários, pressupõe processo que propicie envolvimento e responsabilidade no sentido de buscar atitudes baseadas na democracia e na participação.

Nesta perspectiva, os procedimentos metodológicos empregados pelo professor devem ser diferenciados, ou seja, o professor abandona a prática pedagógica tradicional, conservadora e autoritária em atendimento aos requisitos do paradigma da complexidade. Esse paradigma requer alteração no fazer pedagógico do professor que passa a fazer mais investimentos no seu desenvolvimento profissional para responder as necessidades que emergem da ação docente, que, agora, deve ser pensada de forma que contribua, decisivamente, no fortalecimento do novo paradigma, bem como nos processos de ensinar e aprender.

Como podemos constatar, as responsabilidades dos professores são cada vez mais complexas e exigem a mobilização de saberes constituídos nos processos formativos iniciais e de outros que são desenvolvidos ou acessados como resultado do desenvolvimento profissional. Por oportuno, evocamos e citamos Carneiro (2012, p. 105):

Esses saberes são constituídos por conceitos, procedimentos, princípios, crenças e valores que formam um sistema de referência, com uma lógica interna própria que vai orientar a realização das diferentes atividades, desde a pesquisa, passando pelas atividades administrativas até a docência. É nesta

última atividade, a docência, que esse sistema de referência se mostra mais consolidada.

Acerca dos saberes mobilizados pelos professores na docência do ensino superior universitário, tratamos, a seguir, relacionando-os ao desenvolvimento profissional docente como permanente resposta às necessidades e aos desafios da prática pedagógica, no processo de profissionalização docente.

### **2.3 Saberes docentes: produzidos em razão do desenvolvimento profissional docente e da prática pedagógica**

No processo de desenvolvimento profissional, entre outros aspectos representativos, os professores produzem seus saberes, adquirem saberes, ocorre um enriquecimento desses saberes que ajudam no desenvolvimento e crescimento pessoal, na ampliação e enriquecimento de suas habilidades e competências. Embora haja cursos formais para o exercício da profissão professor, os professores bacharéis do ensino superior, como no estudo em evidência, aprendem primeiramente o que é ser professor pelas experiências vividas como alunos. Segundo Tardif (2014, p. 13), “Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar [...]”, foram alunos e, nessa condição, iniciaram a aprendizagem da profissão docente, pela observação dos vários tipos de professores que tiveram ao longo da vida escolar.

Então, sabemos que o desafio maior desses professores sem formação pedagógica é construir saberes tendo como referência apenas “Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar” (PIMENTA, 2012b, p. 21). Por isso a importância do desenvolvimento profissional docente, como já comentamos anteriormente.

Assim, como pressuposto, assumimos que os professores são produtores de saberes, conforme referem Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 19), afirmando que “Uma questão inegável é admitir que os professores são reconhecidamente uma peça essencial dentro desses processos de inovação educativa, como produtores de saberes, razão pela qual nós reconhecemos que o docente faz a diferença”.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são “saberes plurais, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Sendo, portanto, a profissão professor constituída de vários saberes, que advém de diversos campos, como do campo da formação, da reflexão

das experiências vivenciadas em sala de aula, que ao longo do exercício da profissão são mobilizados, de forma que vão sendo construídos e reconstruídos no exercício do fazer docente.

Trazendo outros teóricos para essa discussão sobre saberes, apresentamos os escritos de Gauthier *et al.* (2013) que nos chamam a atenção ao refletir sobre o processo de produção dos saberes pelos professores, a partir de elementos que interferem na constituição do conceito de saber, tendo sua definição fundamentado em três elementos diferentes, que são: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Quanto à subjetividade, o saber é alicerçado na racionalidade, na razão, na lógica e pode assumir contornos diversos a depender do intelecto de cada um, que permite apreender uma verdade e produzir a representação intelectual, resultado do raciocínio. Um segundo elemento, o juízo, como consequência de uma atividade intelectual, a partir dos fatos são construídas racionalmente as verdades. Por último, a argumentação em que o saber pode ser definido como a atividade discursiva pela qual o sujeito valida uma proposição ou uma ação, de forma racional.

Ultrapassa, dessa forma a subjetividade para alcançar a intersubjetividade. É importante destacar, que nos elementos elencados por Tardif (2014), a racionalidade é comum a todos, é a partir dela que os sujeitos têm condições de justificar a realização de determinadas atividades, de determinadas ações que são consolidadas na prática pedagógica, refletindo sobre como fazer e por que fazê-la. Assim, na visão do autor, “[...] chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade” (p. 199).

Na concepção de Tardif (2014), os saberes docentes são classificados em quatro tipologias que são: Saber disciplinar, Saber curricular, Saberes da experiência e Saber da formação profissional. Os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de ensino superior nos cursos de formação profissional. No caso do bacharel em direito são os saberes da prática jurídica e, nas licenciaturas, estão relacionados ao conhecimento pedagógico, que, segundo Moura e Lima (2014, p. 140), “[...] diz respeito à capacidade de saber ensinar, de tornar o conhecimento técnico mais acessível, de encurtar o caminho para os aprendentes, moldando o assunto e apresentando-o da melhor forma possível”, na verdade, tudo isso quer dizer tornar os saberes curriculares ensináveis, de forma a colaborar para que os alunos aprendam sempre mais.

Segundo Tardif (2014), os saberes curriculares são os conhecimentos relativos aos currículos de formação, sendo, no caso em análise, o currículo do curso de direito, que os professores se apropriam no decorrer da sua formação inicial, aprendendo a mediá-lo na sua prática pedagógica, mesmo sem apropriação dos saberes profissionais da profissão professor.

Os saberes que os professores desenvolvem com base em seu trabalho cotidiano, nas relações estabelecidas nas instituições do ensino superior, são os saberes da experiência ou experienciais e podem ser chamados de saberes práticos, pois são adquiridos no exercício do ofício na escola, na sala de aula, na troca de experiência com os demais companheiros de profissão e se integram pela socialização e pela prática no trabalho. São aqueles saberes que nascem da experiência e são por ela validados, que, para o bacharel em direito que se insere na docência, vai sendo constituído pelo exercício da docência.

Na perspectiva de Gauthier *et al.* (2013), os saberes necessários ao ensino são: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber da experiência, o saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, o saber da ação pedagógica. O saber disciplinar é aquele que se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas, os que estão à disposição da sociedade em cada área de conhecimento. O saber curricular é aquele que se refere à seleção e organização dos programas de ensino nos cursos em que os profissionais atuam como docente, no nosso caso, os conteúdos de direito, ou seja, os curriculares estão relacionados ao currículo e a sua operacionalização no ensino. O saber experiencial é aquele que advém da vivência docente, refere-se à construção de saberes no decorrer da vivência profissional do professor. O saber das ciências da educação está relacionado à organização escolar e a ação pedagógica na formação de professor, neste caso os nossos professores, formalmente, não possuem, visto que não passaram pelos cursos de formação de professores. O saber da tradição pedagógica se refere ao fazer pedagógico, ao saber “dar” aula, às questões de ordem metodológica, que são adaptados e modificados pelo saber experiencial. E o saber da ação pedagógica se refere aos saberes advindos das experiências docentes.

Na perspectiva dos saberes que são essenciais à docência, Pimenta (2012b) também registra sua classificação, organizando em três grupos: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência são aqueles adquiridos no exercício da profissão, produzidos no dia a dia do docente: “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2012b, p. 22).

De acordo com Pimenta (2012b), além dos saberes da experiência que são aqueles construídos no exercício diário da profissão, em um processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediado pela troca de experiências com os colegas de trabalho, há os saberes do conhecimento que são aqueles construídos no processo de formação acadêmica e se constituem como conteúdo a serem ensinados, neste caso os conhecimentos da área do direito, que integra

a proposta curricular do curso. Os saberes pedagógicos estão relacionados com o ensino, portanto, segundo a autora,

[...] podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (PIMENTA, 2012b, p. 30).

A vinculação teoria e prática provoca um movimento de renovação da teoria pela prática, ao mesmo tempo, a prática carece de elementos teóricos como subsídios para fundamentação do planejamento e da própria ação, fornecendo alternativas à ação pedagógica. A seguir, sintetizamos os saberes docentes no Quadro 1.

**Quadro 1 – Tipologia dos saberes docentes na perspectiva de vários teóricos**

<b>TEÓRICO</b>	<b>SABERES DOCENTES</b>				
<b>TARDIF (2014)</b>	Saberes disciplinares	Saberes curriculares	Saberes experienciais		Saberes da formação profissional
<b>GAUTHIER et al. (2013)</b>	Saberes disciplinares	Saberes curriculares	Saberes experienciais	Saber da tradição pedagógica	Saberes das ciências da educação
<b>PIMENTA (2012b)</b>	Saberes do conhecimento		Saberes experienciais	Saberes pedagógicos	

Fonte: Tardif (2014), Guathier *et al.* (2013) e Pimenta (2012b).

Com base no Quadro 1, verificamos as diferentes tipologias em que são classificados os saberes, sendo que alguns desses saberes são elencados por mais de um teórico, como: os disciplinares por Guathier *et al.* (2013) e Tardif (2014), são produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da sua história e constituídos pelos diferentes áreas do conhecimento. Pimenta (2012b) os chamam de Saberes do conhecimento.

Os saberes experienciais mencionados por todos os teóricos que compõem o Quadro 1, correspondem aos saberes adquiridos no exercício da profissão, ou seja, vão se constituindo com a prática, influenciados pelos aspectos pessoais, profissionais e organizacionais do professor.

Reforçando esta ideia sobre saberes experienciais, afirma Brito (2007, p. 47), que:

O saber da prática ou conhecimento profissional (saber experiencial), diz respeito ao como fazer (entendendo que o “fazer” está permeado por diferentes variáveis sociais, econômicas, afetivas, culturais, éticas, entre outras), e sua construção resulta da conjugação de saberes da formação com os lugares da experiência, bem como dos intercâmbios entre os diferentes atores da prática pedagógica. Essas considerações remetem à ideia de que os saberes resultantes dos processos formativos são importantes, mas, por si só não são suficientes para dar conta da complexidade do trabalho docente.

Entendemos que na construção de saberes pelos professores há várias variáveis intervenientes, por isso, os saberes diferem para cada profissional que individualmente constrói seus próprios saberes experienciais, mesmo que tenham passado pelas mesmas experiências. Outro aspecto a ressaltar, é que os saberes experienciais, embora importantes como produto das reflexões dos professores sobre a prática, não são suficientes pelo fato da complexidade da profissão. Portanto, o desenvolvimento profissional dos professores requer uma formação permanente para a docência que possa ampliar os fundamentos teóricos que fornecem subsídios à tomada de decisão para a ação docente.

Retomando a análise dos saberes curriculares, em conformidade com Guathier *et al.* (2013) e com Tardif (2014), esses são relativos aos componentes organizados nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial e que permitem construir o perfil do profissional a ser formado. Envolvem todos os componentes formativos do curso de formação inicial, abrangendo as disciplinas obrigatórias e optativas, atividades acadêmicas curriculares, estágios obrigatórios supervisionados, entre outros, que contribuem para produção de um perfil profissional, envolvem conhecimentos teórico-práticos da formação inicial, abrangendo conteúdos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais relativos à profissão.

Outros saberes são apontados apenas por um dos teóricos, a exemplo dos saberes: da ação pedagógica e da tradição pedagógica (GUATHIER *et al.*, 2013), definidos como saberes que conferem profissionalidade específica aos professores, pois são mobilizados no planejamento, na mediação pedagógica (gestão do currículo e da sala de aula) e na avaliação da aprendizagem. Esses saberes são articuladores das experiências adquiridas em vários momentos e modalidades da formação docente (inicial/continuada) em decorrência de experiência da docência. Para os professores bacharéis, por não possuírem formação inicial para a docência, esses saberes são articuladores da formação continuada e da experiência docente.

Sintetizando a discussão empreendida sobre os saberes, recorreremos a Moura e Lima (2014, p. 147-148) para pontuar que os saberes dos professores “[...] não advêm 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”. Dessa forma, para o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito, deve haver uma prática pedagógica “[...] marcada pela inquietude, pela curiosidade e pela inconclusão” (p. 148), segundo as autoras.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA NARRATIVA**

A investigação de fenômenos em ambientes sociais não constitui tarefa fácil, especialmente, quando relacionados à realidade educacional. Para isso, investimos na pesquisa, que, segundo Richardson (2009), pode ser caracterizada como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos e, no caso específico, do desenvolvimento profissional no âmbito pedagógico dos profissionais de direito no exercício da docência.

Oliveira (2010, p. 37) destaca que a pesquisa qualitativa consiste num “[...] processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Portanto, a pesquisa qualitativa se apresenta como a que mais se adéqua ao estudo aqui pretendido, uma vez que, não se detém à mera mensuração quantitativa dos resultados obtidos, mas, objetiva a análise, descrição e compreensão do fenômeno com riqueza de detalhes para a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores bacharéis em Direito e sua interface com a prática pedagógica.

“Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 48). Por isso, a premissa maior desta investigação é a visão da totalidade e análise qualitativa dos dados levando em consideração o tempo e o espaço da sua produção. Para isso, os dados foram recolhidos nos seus contextos naturais pela pesquisadora, ou seja, no contexto da Universidade Federal do Piauí, no espaço ocupado pelo Curso de Direito, possibilitando maior proximidade com os sujeitos pesquisados e melhor compreensão de suas ações.

#### **3.1 Abordagem e tipo da pesquisa**

A abordagem da pesquisa se delinea como qualitativa e, com base em seus objetivos, do tipo descritiva. Neste tipo de investigação há grande esforço na busca de respostas à questão-problema e, por esse motivo, todos os detalhes percebidos foram passíveis de avaliação, sendo a descrição pertinente por se pretender que nenhum detalhe fuja ao olhar do pesquisador. Nessa perspectiva, a pesquisa adotou a postura “de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 49).

“Cada abordagem de pesquisa exige fundamentalmente determinadas *técnicas* [...]”, segundo Ghedin e Franco (2011, p. 29, *grifo dos autores*). Esclarecem os teóricos que, as técnicas, por sua vez, escolhidas em consonância com a abordagem no caso qualitativa, vão exigir determinadas estratégias que, também, vão exigir procedimentos tácitos. Assim, “As técnicas, as estratégias e os procedimentos constituem a base de dados essenciais para a análise do objeto de estudo” (p. 29), que nesta investigação é o desenvolvimento profissional dos professores de direito do ensino superior e a prática pedagógica.

Como técnica para a produção dos dados, para adentrarmos a relação sujeito e objeto do conhecimento, visto que “Sujeito e objeto não são só relação, mas condição *sine qua non* da produção do conhecimento” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 149), optamos, coerentemente com a abordagem qualitativa, com o Memorial de Formação e a Entrevista Narrativa. Estas técnicas exigiram estratégias de aproximação dos sujeitos e de conquista para o estabelecimento de uma relação de confiança e, conseqüente, questões éticas foram asseguradas para a produção dos dados empíricos. Para a sua realização, as ações do pesquisador (procedimentos tácitos) foram planejados e executados em tempo/espço acordado com os sujeitos, para acesso ao objeto de estudo. Posteriormente, os dados sobre o objeto de estudo foram organizados e analisados, com base a perspectiva da análise interpretativa-compreensiva (SOUZA, 2004), que detalhamos mais adiante no texto.

Uma vez que a pesquisa de abordagem qualitativa assumiu o caráter descritivo no presente estudo, seu interesse foi observar o fenômeno fazendo sua descrição, classificação e análise, objetivando a explicação da relação causa e efeito, ou seja, busca a compreensão dos fatores que influenciam ou causam o fenômeno determinado para estudo (OLIVEIRA, 2010). Os fenômenos educativos investigados, por serem dinâmicos, requereram muita atenção do pesquisador que pretende descortinar suas peculiaridades, se detendo nas relações que se estabeleceram no tempo e no espaço da pesquisa para tornar possível perceber e determinar a natureza do fenômeno, visto que,

Cada sujeito, em seu contexto, estabelece um número ilimitado de relações que não é possível prever num primeiro olhar. Devidamente investigadas, elas tornam-se significativas para o pesquisador e configuram-se a matéria-prima propiciadora de uma interlocução com as significações dadas às coisas com base nas relações constituintes da visão de mundo do sujeito que se quer conhecer. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 176).

Embora o sujeito pesquisado não seja mecanicamente o resultado do contexto em que se insere, segundo Ghedin e Franco (2011, p. 149), é importante o pesquisador qualitativo

adentrar neste espaço, pois, “A busca pelo conhecimento constitui, no fundo, uma tentativa de compreender quem se é e como se é neste mundo”. Portanto, nesta investigação buscamos compreender o objeto de estudo, com base nas relações estabelecidas no contexto do ensino superior, quando o bacharel que se insere na docência assume a condição de professor, relativo ao seu desenvolvimento profissional docente e consoante com a prática pedagógica desenvolvida no Curso de Bacharelado em Direito da UFPI, conforme detalhamos a seguir.

### **3.2 Locus e interlocutores da pesquisa**

Como contexto de investigação empírica, optamos pelo espaço da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), e, mais especificamente, o espaço do Curso de Direito.

A UFPI é uma instituição da rede federal de ensino superior do Brasil que, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito – PPC/Direito (UFPI, 2014), foi instituída nos termos da Lei n. 5.528 de 11 de novembro de 1968 e oficialmente instalada em 12 de março de 1971, com o objetivo de criar e manter a Universidade Federal do Piauí – UFPI. Disponibiliza à comunidade cursos em amplas áreas de conhecimento, desenvolve pesquisas e divulga sua produção científica, técnica e cultural. Teve seu nascimento com a reunião das faculdades e cursos existentes no Piauí àquela época, quais sejam: Direito, Filosofia, Bacharelados em Geografia e História e Licenciatura em Letras, Odontologia, Medicina, Administração e Licenciatura em Física e Matemática. Portanto, o Curso de Direito é anterior a própria criação da UFPI, fazendo parte da instituição com a junção de várias faculdades, entre elas a Faculdade de Direito do Piauí – FAPI.

Assim, segundo o PPC/Direito (UFPI, 2014), no Piauí, os cursos jurídicos foram implantados graças à iniciativa de alguns intelectuais da época que, a 25 de março de 1931 criaram a Faculdade de Direito do Piauí - FAPI, tendo a mesma sido reconhecida de utilidade pública pelo governo do Estado, através do Decreto Estadual n. 1.196, de 01 de abril de 1931, baixado pelo Capitão Joaquim de Lemos Cunha.

O mesmo documento lista como fundadores da Faculdade de Direito no Piauí - FAPI: Cromwell Barbosa de Carvalho, Ernesto José Baptista, Simplício de Sousa Mendes, Joaquim Vaz da Costa, Mário José Baptista, Francisco Pires Gayoso, Adalberto Correia Lima, José de Arimatéia Tito, Heli Fortes Castelo Branco, João Emílio Falcão Costa, Pedro Borges da Silva, Higino Cunha e Francisco Pires de Castro, dentre outros. O reconhecimento da Faculdade de

Direito do Piauí – FAPI ocorreu em 1936, após ter sido formada sua 1ª turma de bacharéis em Direito – Turma de 1935.

Com a implantação da Universidade Federal do Piauí em 1971, foi nomeado Reitor Pro-Tempore o Prof. Robert Wall de Carvalho, então Diretor da Faculdade de Direito, sendo a FAPI incorporada pela UFPI. A Faculdade de Direito do Piauí – FAPI foi transformada em Departamento de Ciências Jurídicas, do Centro de Ciências Humanas e Letras da UFPI (UFPI, 2014).

A proposta pedagógica do Curso, expressa em seu PPC/Direito (UFPI, 2014), foi organizada em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito instituídas pela Resolução CES/CNE n. 9, 29 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004), pelo Decreto Federal nº 5626/05, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e pela Lei n. 11.645/08 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

O PPC/Direito (UFPI, 2014), que não atende as DCN de 2018 (BRASIL, 2018), explica que o Curso de graduação em Direito da UFPI encontra-se fundamentado nos três eixos de formação. Com efeito, do 1º Período ao 3º Período contempla o Eixo de Formação Fundamental (Introdução às Ciências Sociais, Introdução à Filosofia, Introdução à Psicologia, Introdução à Metodologia Científica, Economia Política e Ciência Política). O Eixo de Formação Profissional acha-se essencialmente do 4º ao 8º Períodos. O Eixo de Formação Prática concentra-se nos 7º a 10º Períodos (turno diurno) e 11º a 12º Períodos (turno noturno) e objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Supervisionado, Atividades Complementares e Monografia.

Os sujeitos participantes desta investigação são os professores efetivos do Curso de Bacharelado em Direito do Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL da UFPI – Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), com formação inicial em Direito, que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa, foram convidados e aderiram voluntariamente, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. No momento do convite foi feita a apresentação dos objetivos da pesquisa e esclarecidos possíveis questionamentos sobre a mesma. A identidade dos participantes é preservada através da utilização de pseudônimos para sua identificação.

Como pseudônimos, propomos aos participantes o uso de áreas do direito, principalmente relacionadas com as disciplinas que ministram. Assim, foram 3 (três) os professores que atenderam ao convite, sendo denominados: Professora Direito Civil, Professor

Direito Público e Professor Direito do Consumidor. No Quadro 2, a seguir, apresentamos o perfil dos participantes com base nos dados produzidos pelo Memorial de Formação.

**Quadro 2 – Perfil dos participantes do estudo**

<b>Pseudônimo</b>	<b>Especialização</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Faixa de Tempo de Experiência no Ensino Superior</b>	<b>Tempo de Docência na UFPI</b>
<b>Professora Direito Civil</b>	Direito Constitucional (PUC-PE)	Direito Privado (UFPE)	Direitos Humanos (UFPB)	15 a 25 anos	7 anos
<b>Professor Direito Público</b>	Direito Público (UFPE)	Direito Público (UFPE)	Direito Público (UFPE)	15 a 25 anos	4 anos
<b>Professor Direito do Consumidor</b>	-	Ciência Política e Teoria do Estado (PUC-RJ)	Direito Bancário (ULL) e Políticas públicas (UFMA)	+ de 35 anos	36 anos

Fonte: Dados do Memorial de Formação (2022).

Todos os interlocutores possuem o Curso de Bacharelado em Direito, conforme critérios estabelecidos para a inclusão na pesquisa, são professores efetivos do referido curso na UFPI, são mestres e doutores, sendo que dois têm mestrado e doutorado na área específica do direito (Professora Direito Civil e Professor Direito Público) e o Professor Direito do Consumidor possui mestrado na área de Ciência Política e doutorado em duas áreas distintas: na área do direito (Direito Bancário) e em Políticas Públicas.

Quanto à experiência no magistério do ensino superior, todos são professores experientes, mas o Professor Direito do Consumidor se destaca tanto pela experiência como pelo tempo de exercício na UFPI. Em relação ao tempo de experiência, Huberman (1995) classifica o desenvolvimento profissional da carreira em cinco fases: (1) entrada; (2) estabilização; (3) diversificação; (4) serenidade; e (5) desinvestimento. Esclarece que, embora não sejam fixas em relação ao tempo de início e do seu término para cada professor individualmente, pois depende das subjetividades do profissional, essas características estão presentes ao longo da carreira do professor, ocorrendo de forma dinâmica.

De acordo Huberman (1995), é na terceira fase do ciclo de desenvolvimento profissional, que compreende o período dos 7 aos 25 anos de docência, denominado de diversificação ou ativismo, que corresponde ao espaço de tempo de docência da Professora Direito Civil e do Professor Direito Público, pois responderam que estão na faixa entre 15 e 25

anos, em relação ao tempo de experiência no ensino superior. Nessa fase, de acordo com as características apresentadas pelo teórico, há diversificação da prática pedagógica, em relação aos materiais didáticos utilizados, as formas de avaliação, o planejamento e, até mesmo, a forma de agrupar os alunos. É um período também conhecido como ativismo ou questionamento, pois, de uma maneira geral, os professores estão mais motivados, dinâmicos, empenhados e participativos nas comissões e nos conselhos da unidade escolar em que atuam.

Os professores, após os 25 anos, chegam à quarta fase, denominada da **serenidade**, compreende o período de 25 a 35 anos de carreira, caracterizada por sentir-se mais seguro e não vulnerável à avaliação dos seus pares ou da gestão, sendo um período de distanciamento afetivo e conservadorismo, de acordo com Huberman (1995). Para o teórico, nesta fase os professores acreditam que não precisam provar mais nada a ninguém, dominando o espaço em que atuam, o que lhes traz confiança e serenidade. Embora não haja nenhum professor, entre os participantes do estudo, cujo tempo de exercício do magistério informado no Memorial de Formação compreenda essa fase, entendemos ser importante descrevê-la pelo fato já alardeado anteriormente de que não são fixas em relação ao tempo de início e de seu término para cada professor, em razão das subjetividades peculiares a cada profissional. Assim, na consideração de que o tempo de exercício dos participantes é superior a 15 anos, entendemos ser conveniente descrever as três últimas fases delineadas por Huberman (1995).

O Professor Direito do Consumidor encontra-se na última fase, ou seja, a fase de desinvestimento (HUBERMAN, 1995), que corresponde ao período de 35 a 40 anos de profissão. É característico do final da carreira docente, em que o profissional tem a sensação maior de liberdade e, por isso, passa a dedicar mais tempo a si próprio, recuando da maioria das atividades que envolvem a profissão, havendo um desinvestimento na carreira docente.

### **3.3 Dispositivos de produção dos dados**

Adotamos como dispositivo de produção dos dados o Memorial de Formação e a Entrevista Narrativa. O Memorial configura-se como escrita narrativa em que o escritor dá sentido ao que lhe parecer mais significativo. É um gênero textual no qual são evidenciados acontecimentos a partir da memória e das escolhas do narrador para registrar a própria experiência, como assim concebem Prado e Soligo (2005).

Ainda tratando desse gênero narrativo, Passeggi (2010, p. 3) informa que “[...] se proliferam múltiplas designações: memorial de formação escolar, de formação social, memorial formativo, descritivo, reflexivo, acadêmico”. Pela multiplicidade de denominações utilizadas,

ao longo do planejamento da pesquisa surgiram alguns posicionamentos que nos fizeram refletir sobre a denominação mais adequada, conforme a intencionalidade da investigação. O termo memorial de formação, bastante utilizado nas pesquisas narrativas, adotado por muitos pesquisadores, entre eles, Passeggi (2010), Prado e Soligo (2005) e Severino (2017), nos pareceu adequado a esta proposta investigativa, por essa razão adotamos no presente estudo. Neste dispositivo, os professores, além de fornecerem informação como o tempo de experiência no magistério do ensino superior e o tempo de docência no Curso de Bacharelado em Direito da UFPI, descreveram os seus processos formativos inicial e continuado.

Os professores foram abordados de forma individual e apresentado a cada um a proposta da pesquisa. Aos que aceitaram participar, solicitamos a assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Em seguida, entregamos o roteiro do Memorial de Formação (impresso), tendo em vista agilizar a escrita desse material, solicitando sua devolutiva pelo e-mail dos professores, solicitação que foi prontamente atendida, não obstante tenha ocorrido que um professor procedeu seu envio pelo Whatsapp, com fotografia das respostas no roteiro impresso. Posterior a esse momento, entramos em contato individualmente com os professores por WhatsApp para a realização da entrevista narrativa em horário e local indicados por eles.

Como apêndice, apresentamos o roteiro do Memorial de Formação que, na Parte I, solicita dados do Perfil do participante: sexo, idade, formação inicial/continuada, tempo de exercício do magistério superior e tempo de exercício do magistério no Curso de Direito da UFPI/CMPP. Na Parte II, solicitamos que rememorassem seu ingresso no Curso Superior – Bacharelado em Direito (Formação Inicial), explicando o porquê da escolha do Curso, quais as expectativas em relação ao Curso e quais as percepções iniciais acerca da profissão, bem como solicitamos que rememorassem a formação continuada e as razões de escolhas.

Em relação à entrevista narrativa, Sousa e Cabral (2015) destacam que expressa grande valor formativo, sendo relevante observar que tal técnica significa importante contribuição para a pesquisa. Sua representatividade como técnica nas pesquisas qualitativas é amplamente reconhecida, especialmente nas pesquisas educacionais. As autoras enfatizam que a entrevista narrativa se configura como uma técnica de produção de dados que estimula quem vai ser entrevistado a narrar episódios importantes de sua vida, constituindo-se o ato de contar/narrar e escutar histórias em um método para o alcance dos objetivos propostos para a investigação.

A utilização dessa técnica envolve a incitação por uma questão específica (geradora), a partir da qual o narrador começou a contar sua história, conservando ele próprio a fruição da narrativa. González Rey (2005, p. 13) considera “a comunicação uma via privilegiada para

conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem”. Por meio dessa técnica foi possível alcançarmos os objetivos da pesquisa, permitindo aos interlocutores refletirem acerca da relação entre o seu desenvolvimento profissional e a sua prática pedagógica.

Apresentamos, a seguir, a questão geradora, cujo roteiro se encontra no apêndice do relatório (dissertação).

### **QUESTÃO NORTEADORA**

Partindo do pressuposto de que a docência é uma profissão, que requer saberes específicos, como professor do ensino superior do Curso de Bacharelado em Direito, quais as implicações dos investimentos no seu desenvolvimento profissional para a sua prática pedagógica?

Como estímulos à questão geradora, após a narrativa inicial do participante, realizamos outros questionamentos para aprofundamento da narrativa sobre o objeto de estudo, vejamos:

### **ESTÍMULOS À QUESTÃO GERADORA**

1. Descreva a sua trajetória formativa (inicial e continuada).
2. Quais as motivações que levaram à escolha pela profissão docente?
3. Como essa escolha alterou seu processo de desenvolvimento profissional?
4. Você fez algum investimento especificamente para a docência, ou seja, quais cursos foram realizados na área da docência?
5. Caso tenha ocorrido investimentos na área da docência, quais as alterações na sua prática pedagógica foram provocadas em razão dessa opção?
6. Descreva seu início como professor formador no Curso de Direito.
7. Como ocorreu a organização da sua prática pedagógica?
8. Na sua percepção, há saberes específicos necessários à docência?
9. Caso tenham ocorrido entraves na sua prática pedagógica, pela condição de bacharel, a serem superados no processo de aprendizagem da docência, quais e como foram superados?
10. Se você percebe(eu) mudanças na sua prática pedagógica ao longo da sua trajetória como docente no ensino superior, quais as razões para que ocorram ou tenha ocorrido?

Após as narrativas com base na questão geradora, momento em que deixamos livre com protagonismo dos participantes, apenas fizemos a confirmação com acenos ou pequenas expressões de anuência, demonstrando que estávamos atentos para favorecer a sua continuidade, encorajando-os a prosseguirem. Concluído esse primeiro momento, iniciamos com os estímulos à questão geradora, com base no roteiro previamente estabelecido pela

pesquisadora. As entrevistas transcorreram dentro do que estava previsto, com o registro em áudio, realizado com a permissão dos participantes, sendo gravadas as narrativas no aplicativo do celular da pesquisadora. Nessa fase, após o questionamento, ouvimos mais do que interagimos, apenas mantendo o controle da narrativa com intervenção mínima possível nas narrativas dos participantes.

As entrevistas narrativas não tiveram tempo mínimo ou máximo estabelecidos previamente, visto que o tempo destinado para cada entrevista dependeu apenas dos próprios participantes quanto à dimensão de sua narratividade. Assim, todos concluíram suas narrativas tendo como suporte questões propostas pela pesquisadora, conforme a questão geradora e os estímulos previamente estabelecidos.

### **3.4 Metodologia de análise dos dados**

A partir dos dados produzidos na pesquisa, realizamos a organização da empiria, com base na perspectiva da análise interpretativa-compreensiva, segundo Souza (2004). Essa técnica se desenvolve “[...] tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos [...]”. (SOUZA, 2014, p. 43).

A análise interpretativa-compreensiva das narrativas possibilitou uma autorrevelação dos interlocutores, considerando suas vivências, experiências e trajetórias formativas e profissionais, tomando como base a abordagem autobiográfica das narrativas. Dessa maneira, a análise desse material partiu de uma organização, conforme sugerido por Souza (2004), que se configura através da “[...] ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido”. (p. 122).

Na análise interpretativa-compreensiva, o primeiro tempo da organização e da análise dos dados empíricos do estudo, foi a leitura do corpus do estudo caracterizado pela pré-análise e a leitura cruzada; o segundo tempo foi caracterizado pela leitura temática, com a construção de unidades de análise temática/descritiva, destaca-se nesta ocasião, no processo de organização dos dados, a construção das unidades de análise temática; e, no terceiro tempo de leitura realizamos os procedimentos analíticos de elaboração do plano de análise dos dados e a análise propriamente dita.

Após a leitura para pré-análise e leitura cruzada (primeiro tempo), procedemos à leitura temática e construímos as unidades de análise temática (segundo tempo), o terceiro tempo compreende a análise propriamente dita. Dessa forma, a análise de dados se encontra no

capítulo a seguir, distribuída/organizada conforme sugere a Figura 1. Vejamos as unidades de análise temática produzidas a partir dos dados empíricos do estudo, a seguir na Figura 1.

**Figura 1 - Unidades de Análise Temática - UAT**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Na seção seguinte, apresnetamos cada Unidade de Análise Temática – UAT e suas subunidades, respaldadas pelo referencial teórico do estudo.

## **4 DESVELANDO AS INTERFACES EVIDENCIADAS NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE DIREITO ENTRE DPD E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Para percebermos as interfaces que se evidenciam entre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e a Prática pedagógica dos professores de Direito da UFPI/CMPP, organizamos os dados produzidos pelo Memorial de Formação e pela Entrevista Narrativa em Unidades de Análise Temática – UAT e suas subunidades.

A partir do pressuposto de que os professores são produtores de saberes, com base em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), adentramos o campo empírico que nos forneceu dados que, nesta seção, serão apresentados e analisados com base na Técnica de Análise Interpretativa-compreensiva, segundo Souza (2004).

Os dados empíricos foram organizados nas seguintes Unidades de Análise Temática e respectivas subunidades: 1 - Do ingresso na profissão professor ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), com as seguintes subunidades: 1.1 Opção pela profissão professor e 1.2 Investimentos no Desenvolvimento Profissional Docente – DPD; 2 - Investimentos realizados pelos professores de direito: 2.1 Tipos de investimentos e 2.2 Relação dos investimentos com a prática pedagógica; 3 - Reflexões sobre a construção de saberes na prática pedagógica: 3.1 No início: angústias do professor sem experiência e 3.2 No desenvolvimento da prática pedagógica: saberes da experiência; e, por último, 4 – Implicações para o Desenvolvimento Profissional Docente – DPD: 4.1 Implicações do exercício da docência para o DPD e 4.2 Implicações do âmbito institucional para o DPD, como se observa a seguir.

### **4.1 Do ingresso na profissão professor ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)**

Nesta categoria, buscamos descrever o desenvolvimento profissional dos professores bacharéis em Direito da UFPI/CMPP, com base em duas subunidades de análise. Na primeira subunidade buscamos descrever como se deu a opção pela profissão professor que constitui o ponto inicial para o Desenvolvimento Profissional Docente desses professores, já que não possuem um curso de formação inicial em licenciatura que os encaminhassem para a docência no ensino superior. Na segunda subunidade, descrevemos os investimentos no Desenvolvimento Profissional Docente - DPD que os conduziram à docência ou para os quais foram a partir da opção pela profissão professor. Passamos à análise das narrativas produzidas pelos professores.

#### 4.1.1 Opção pela profissão professor

A análise dos caminhos que conduziram a opção pela profissão professor dos professores participantes da pesquisa, no caso os professores bacharéis em Direito – UFPI/CMPP, se faz importante, pois este não é o caminho natural de quem faz a opção pelo Bacharelado em Direito. Embora as Instituições de Ensino Superior necessitem formar profissionais para o Magistério Superior, o foco da formação e o perfil requerido pelo Projeto Pedagógico do Curso não visa atender a essa demanda, conforme podemos verificar no perfil proposto para o egresso, segundo o Projeto Pedagógico do Curso - PPC/Direito (UFPI, 2014), que constitui de “[...] sólida formação humanística e axiológica, com capacidade de análise, domínio dos conceitos e da terminologia jurídica, aliada a uma postura reflexiva e crítica, indispensáveis ao Desenvolvimento da Ciência do Direito, da Prestação da Justiça e do Exercício da Cidadania”, sendo o objetivo do curso “Formar bacharel com competência técnico-científica para atuar nas áreas pertinentes à Ciência do Direito”, como era previsto.

Em relação à opção pela profissão professor, verificamos nas narrativas dos participantes que são diversificados os caminhos que os conduziram à docência:

Atuava em um escritório de advocacia e fazia assessoria de condomínios, como tinha sido monitora na graduação fui indicada por um professor para trabalhar em uma instituição privada que ia começar a parte da prática jurídica do curso de direito deles. Fui selecionada, comecei a lecionar, assumi a coordenação do núcleo de prática jurídica, depois disso optei por permanecer apenas na docência, a advocacia se revelou extenuante após 05 anos. [...]. Comecei a lecionar por dois fatores: experiência na monitoria e porque surgiu uma vaga no CEUT. Quando comecei a lecionar, só tinha apenas a especialização. [...]. Monitoria foi um grande norte pela convivência com professores na universidade que eram grandes professores e que me trouxe inspiração. Acredito que tenha um pouco da vocação interna também. [...] Quando fiz a graduação a figura do advogado era o sonho de quase todos na turma, bem poucos queriam concurso ou se interessavam por se tornarem professores, como exerci a monitoria por duas vezes e fiz pesquisa com apoio do CNPQ achei bem interessante esta parte da docência. [...]. (Professora Direito Civil).

Em verdade, desde o tempo da Faculdade despertou em mim o desejo da docência. Sempre tive gosto pelo conhecimento, aprofundar discussões, aprender. Lamentavelmente a profissão de professor no Brasil é desvalorizada tanto pelo governo quanto, em menor medida, pela sociedade. [...]. Escolhi direito um pouco por influência e pelo fato de gostar de ler. Como já indicado antes, a primeira expectativa foi a de me dedicar ao magistério. E essa foi a minha primeira escolha. Depois também me inclinei para uma profissão em que houvesse a prática do direito. Em primeiro fiz especialização para ingressar no magistério. E seguir a minha formação com mestrado e doutorado. [...]. Penso que quem escolhe a docência o faz por amor ao conhecimento. Não me parece que a opção pela docência tenha qualquer anseio econômico. O que não significa dizer que os professores não devam ser bem remunerados (o que infelizmente não ocorre no Brasil). Eu particularmente escolhi a docência pela paixão por conhecer, transmitir e receber informação. Gosto profundamente

do diálogo. E não existe ambiente mais propício ao diálogo do que a sala de aula. (Professor Direito Público).

Foi por acaso que ingressei na docência. Em 1986, fui convidado para integrar o núcleo de professores da UESPI – FADEPI, pelo fato de ter mestrado, o que era difícil na época. Fui professor primeiramente no curso de pedagogia, porque não tinha direito na época. Dei a primeira Aula inaugural no Campus do Pirajá – primeiro professor. Depois, comecei a lecionar direito tributário no curso de administração. (Professor Direito do Consumidor).

A professora Direito Civil sofreu influência do Programa de Monitoria, pois foi monitora em duas disciplinas do Curso de Direito da UFPI/CMPP e também do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, sendo bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, achando bem interessante esta parte do trabalho do professor do ensino superior, pois, no contexto universitário, os professores atuam na docência, na pesquisa, na extensão e na gestão acadêmica.

Afirma a professora Direito Civil que os professores com os quais conviveu na monitoria trouxeram-lhe inspiração. Houve inspiração associada à vocação para a docência, mas não explica como essa vocação se manifestava na sua vida pessoal. Sobre vocação, com base em Moura e Lima (2014), queremos reafirmar que a profissão requer muito mais que essa tendência natural ou inclinação para a docência, pois requer esforços que resultam em investimentos que produzem os saberes dos professores. A referida professora não teria se desenvolvido profissionalmente como professora, embora já possuísse o Curso de Especialização em Direito Constitucional (PUC-PE) que consiste em requisito mínimo para a docência no ensino superior, se, ao ingressar em uma Instituição de Ensino Superior privada, por indicação do professor do qual foi monitora, não investisse na formação continuada principalmente referente às questões pedagógicas.

O Professor Direito público relata que já havia o interesse pela docência ainda na condição de aluno no Ensino Superior. Embora demonstre que fez a opção pelo curso muito despreziosamente, pois escolheu pelo gosto que tinha pela leitura e por influência de terceiros, consequentemente, inferimos, que não havia convicção da atuação como advogado, coerente com a imagem do advogado em atuação nos tribunais, como geralmente vemos em filmes e como descreveu na sua narrativa a Professora Direito Civil, esclarecendo que era natural este desejo no contexto da sua turma de graduação em Direito. Portanto, ao longo da sua formação inicial já havia essa disposição para o magistério e, ao concluir o curso, fez a sua especialização em Direito Público (UFPE) com a intenção de ingressar na profissão professor.

Coloca como importante para a escolha da docência, o amor ao conhecimento, a ideia de conhecer/transmitir e de receber, nas trocas mediadas pelo diálogo em sala de aula.

O Professor Direito do Consumidor ingressou no magistério do ensino superior por convite a ele direcionado, pelo fato de possuir o curso de mestrado, que não era na área do direito, mas em Ciência Política e Teoria do Estado (PUC-RJ), como podemos conferir na descrição do seu perfil. Foi uma oportunidade que não dispensou naquele momento e que o encaminhou para a docência. Naquele contexto, o Estado do Piauí estava organizando a sua Instituição de Ensino Superior – IES (Universidade do Estado do Piauí - UESPI) e carecia de profissionais qualificados para atuar neste nível de ensino. Ingressou pelo Curso de Pedagogia, visto que não era ofertado o Curso de Direito na época. Inferimos que um profissional formado em Direito deve ter ministrado as disciplinas que tratam da legislação educacional e da política educacional. Depois foi atuar no Curso de Administração da IES. Diferente dos outros professores participantes do estudo, quando ingressou no ensino superior já possuía um curso de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado).

Ao ingressar na profissão professor, verificamos que os professores possuíam o conhecimento da profissão restrito à condição de aluno, mas não compreendiam a docência nos termos do que Imbernón (2011, p. 26) trata como profissionalismo, ou seja, o domínio de “[...] uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”. O seu conhecimento era reduzido a sua vivência como estudante, o que não fornece as bases teóricas e metodológicas para o planejamento e execução da prática pedagógica.

Imbernón (2011) chama a atenção para a ideia de que, aceitar a docência como profissão, implica na conquista de espaços profissionais, numa prática profissional, visto que as profissões são legitimadas pelo contexto, e numa perspectiva de transformação ou emancipação das pessoas (no caso, os alunos). A prática profissional requer um conhecimento pedagógico que, segundo o teórico, se constrói e reconstrói “[...] constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática” (p. 36). Como estes profissionais ao adentrarem na profissão professor não possuíam os conhecimentos teórico-metodológicos necessários para fundamentar a tomada de decisão sobre a ação, “[...] esta será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática da sua profissão.” (p. 36). Acrescentaria às ideias do teórico que, além da aprendizagem com os pares, os investimentos ao longo do seu desenvolvimento profissional na condição de professores faz a diferença na construção da sua profissionalidade.

Na perspectiva de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 187-188), na profissão professor, a “[...] profissionalidade se apoia mais numa relação do saber profissional, um saber que nos leva ao trabalho coletivo da construção do projeto curricular, o que constitui um trabalho complexo, uma vez que se trata de um novo tipo de autonomia profissional [...]”. Buscar se desenvolver profissionalmente como profissional do magistério superior requer dos professores investimentos para consolidação da sua autonomia profissional, aspectos que analisaremos a seguir.

#### 4.1.2 Investimentos no Desenvolvimento Profissional Docente - DPD

O Desenvolvimento Profissional Docente - DPD exige que pensemos como vem sendo organizado o espaço e o tempo da formação dos professores, como afirma Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Assim, embora o DPD não se restrinja a formação, esta constitui aspecto importante na trajetória docente, principalmente para os bacharéis que não possuem formação pedagógica, pelo menos, no plano formal como costumamos dizer.

Para o ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), exige para o exercício do magistério os cursos de pós-graduação, no mínimo o curso *lato sensu* (Especialização) e cursos *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Por isso, há uma pressão das IES para que seus docentes invistam na pós-graduação que, necessariamente, não habilita para a docência, mas para a pesquisa. Vejamos o que dizem os professores sobre o seu DPD, a seguir.

Com o tempo, veio à necessidade de uma maior capacitação. No entanto, na época, a UFPI não tinha e não havia incentivo acadêmico (não se tinha oportunidades próximas para se fazer um mestrado em Direito). Fui em busca pelo mestrado, pois as melhores formas de pagamentos vem através de um título acadêmico, assim como a progressão e depois surgiu a oportunidade de fazer mestrado na UFPE, e o CEUT estimulou. Foram mais de 15 anos entre o mestrado e o doutorado, pois além de não ter oportunidades em Teresina, minha carga horária estava lotada e para se afastar no setor privado é complicado. Consegui fazer o doutorado após se tornar efetiva na federal. [...]. A especialização fez-se necessária pois sentia falta de um aprofundamento maior em alguma área e surgiu a oportunidade, éramos muito candidatos em busca de uma vaga na especialização que foi pioneira em Teresina em Direito Constitucional. A busca do mestrado surgiu com a necessidade de aprimorar meu conhecimento e adquirir titulação exigida pelo plano de cargos da Instituição Privada na qual trabalhava, o curso não existia em Teresina, então aproveitei um convênio feito entre UNICEUB e UFPE em São Luís, logrei êxito no teste classificatório e passei a residir uma parte da semana em São Luís e outra em Teresina. A vontade de fazer um doutorado existia há tempos, contudo fatores de ordem pessoal me impediam o afastamento de Teresina, quando em 2015 a UFPI fez convênio com a UFPB para um Dinter, fiz o teste e concluí o Doutorado em 2019. (Professora Direito Civil).

Na graduação fiz Bacharelado em Direito; na especialização Direito Público pela Pontifícia Universidade Católica de Pernambuco – PUC-PE; Mestrado na área de Direito Público na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Doutorado na área de direito público na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). [...]. Na verdade quando cursei especialização em direito público havia uma disciplina denominada didática do ensino superior. Embora tenha sido uma experiência incipiente me ajudou de alguma maneira. Depois me interessei pelo tema de modo autônomo a partir de leituras. Curiosamente no mestrado e doutorado não cursei nenhuma matéria relacionada à didática. Vejo isso como uma lacuna na formação dos professores de direito e, sendo mais rigoroso, do professor brasileiro em todos os níveis da nossa formação escolar. (Professor Direito Público).

Formei-me na Universidade Federal do Rio de Janeiro e, após obter o bacharelado, ingressei no mestrado em ciência política e teoria do estado na PUC-RIO. Posterior, em 2011, fiz um doutorado em Lisboa, com tema em direito bancário. Só que teve dificuldade de reconhecimento, por isso, fiz doutorado em políticas públicas na Federal do Maranhão. (Professor Direito do Consumidor).

Na narrativa da Professora Direito Civil nos chama a atenção a escassez da oferta dos cursos de pós-graduação no Piauí, pois não havia a oferta de cursos de mestrado (*Stricto Sensu*) e, mesmo as especializações, eram pontuais, tendo a professora a oportunidade de realizar uma Especialização em Direito Constitucional (*Lato Sensu*) que fora pioneira no Estado. Inferimos que a área da especialização não correu por escolha da professora, mas era a que estava disponível naquele contexto. Explica que foi em busca da formação em razão do conhecimento, mas, também visando a valorização salarial ou progressão pela IES do setor privado de professores com títulos acadêmicos, que resultava em maiores remunerações para esses profissionais. Não foi, portanto, por necessidades oriundas da prática pedagógica, até mesmo porque o investimento em cursos de pós-graduação na área específica do direito, dificilmente traz novos elementos pedagógicos para a docência. Como integrava uma IES privada (CEUT), era mais difícil o acesso à pós-graduação *stricto sensu*, mas a instituição a que pertencia estimulou a busca por meio de acordos de cooperação, fato que compreendemos que essa busca ocorreu em razão da necessidade da instituição de possuir um mínimo de profissionais qualificados em seus quadros e, assim, atender às determinações legais.

Narra que o acesso ao curso de doutorado só foi possível ao ingressar numa IES pública (UFPI) como professora. Por isso, houve um espaço de tempo de mais de 15 anos para prosseguir com os estudos na pós-graduação (*stricto sensu*), após a conclusão do Curso de Mestrado na Universidade Federal de Pernambuco. Quando trata dos investimentos no desenvolvimento profissional docente, a professora encaminha a sua narrativa para a pós-graduação, em razão de ser exigência das instituições de ensino superior para atendimento à

legislação educacional e em nenhum momento relaciona esses investimentos com a prática pedagógica.

O professor Direito Público, após o bacharelado em Direito no curso de formação inicial, já pensando no ingresso no magistério do ensino superior, fez a especialização em Direito Público. Dando prosseguimento a sua qualificação, fez os cursos de mestrado e doutorado (*stricto sensu*) já na condição de professor de uma IES, optando pela mesma área: Direito Público, que constitui a área de atuação no Curso de Direito UFPI/CMPP. Percebemos como o contexto oportunizou a sua opção em enveredar pela área do Direito Público, já que residia em um espaço social com maiores oportunidades acadêmicas (Recife-PE).

Ainda, verificamos na narrativa do Professor Direito Público, que ele tem como referencial a docência, quando informa que na especialização em Direito Público, embora de forma tênue, foi ofertada uma disciplina de Didática do Ensino Superior e, ele mesmo, demonstrou autonomia em investir em leituras sobre a didática para fundamentar a sua prática pedagógica. Na sequência, faz uma crítica quanto à formação de professores, demonstrando que se inclui na profissão e pensa a partir da sua condição de professor.

O Professor Direito do Consumidor, após a graduação em Direito, passou direto para a pós-graduação *stricto sensu*, o Curso de Mestrado. Inferimos que o acesso à pós-graduação *stricto sensu* foi facilitada em razão das oportunidades do contexto, pois estava no estado do Rio de Janeiro, visto que cursou a graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Fez o Curso de Mestrado em Ciência Política e Teoria do Estado na PUC-RIO, antes de ingressar no magistério do ensino superior, como podemos verificar na sua narrativa na subunidade anterior. Entretanto, a realização do Curso de Doutorado foi bem posterior, já como professor de uma IES pública, pois, conforme o perfil descrito e a sua narrativa nesta subunidade. Concluiu apenas em 2008 em instituição estrangeira e como houve dificuldades na sua validação, fez outro curso, sendo o último curso do qual participou na década passada (2014). Como já possui muito tempo na docência no ensino superior, mais de 35 anos, constatamos que transcorreu um período de tempo bem longo entre o curso de mestrado e o de doutorado.

Nesse sentido, Imbernón (2011) explica que muitos obstáculos encontrados nos processos formativos de professores podem resultar em alibis para a sua resistência e há um risco de estagnação. As próprias instituições de ensino superior, além do interesse próprio do profissional, são responsáveis por organizar os processos formativos visto que estão vinculados, também, a causas institucionais e sociais. Esse teórico, uma nova concepção de formação que,

[...] traz consigo um conceito de autonomia na colegialidade, e a autonomia de cada um dos professores e professoras só é compatível se for vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional, a um poder de intervenção curricular e organizativo, enfim, a um compromisso que transcenda o âmbito meramente técnico para atingir os âmbitos pessoal, profissional e social. (p. 116).

O Desenvolvimento Profissional deve ser debate do próprio grupo profissional da instituição e deve ter compromisso não apenas com o pessoal ou imediato, como inferimos que ocorreu no caso da Professora Direito Civil, cujo razão principal do investimento foi a valorização do mercado por profissionais com cursos de pós-graduação *stricto sensu* e a progressão na IES privada, embora tenha afirmado que se deu em razão do conhecimento. Como a opção foi a única disponível naquele momento, supomos que esse investimento não atendeu até mesmo a sua própria opção inicial, em relação a sua aproximação com uma área específica do direito, nem mesmo as necessidades da própria instituição por profissionais qualificados em áreas específicas.

Assim, ressaltamos que os investimentos não devem ser restritos aos aspectos pessoais, embora sejam importantes, mas devem abranger os interesses da própria instituição e os interesses sociais, principalmente em relação às instituições públicas cujos investimentos são financiados pela sociedade por meio de bolsas pagas com os recursos públicos. Em relação ao professor Direito público, percebemos que houve um investimento com aprofundamento na pós-graduação na mesma área do Direito, vinculado à área de sua atuação profissional, provavelmente atendendo aos interesses pessoais, mas também os interesses da instituição e os interesses sociais. Foi o único que, quando tratou dos investimentos, fez relação com os conhecimentos pedagógicos e demonstrou investimentos nesta área, embora em outros momentos da narrativa, verificamos que houve investimentos nesta área pelos outros professores, como podemos constatar na unidade a seguir.

Mas, antes de adentrarmos nessas questões, é importante chamar a atenção para a responsabilidade das instituições na organização dos processos formativos dos seus profissionais, tanto os que são requeridos legalmente para a atuação no magistério do ensino superior, como os que são resultado das necessidades formativas requeridas pela própria prática pedagógica, como analisaremos a seguir, embora essa responsabilidade seja compartilhada com cada um dos profissionais individualmente.

## 4.2 Investimentos realizados pelos professores de Direito

Na busca por identificar os investimentos realizados pelos professores bacharéis em direito para atendimento à prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior, organizamos os dados empíricos em duas subunidades de análise. Na primeira subunidade, identificamos os tipos de investimentos e, na segunda, a relação do tipo de investimento com a prática pedagógica, embora já tenhamos apontados alguns elementos na discussão realizada na seção anterior. Vejamos a seguir.

### 4.2.1 Tipos de investimentos

Os tipos de investimentos identificados nas narrativas dos professores são principalmente de pós-graduação *stricto sensu*, mas há também outros cursos que atendem, de acordo com os professores, à prática pedagógica mais especificamente. Vejamos as narrativas dos professores para melhor e mais detalhar a compreensão analítica.

Fiz o curso da graduação, especialização, fiz o mestrado, parei um pouco, mas fiquei fazendo cursos paralelos na minha área (cursos de extensão e pedagógicos) e 15 anos depois fiz o doutorado (já quando estava na UFPI, não trabalhando mais no setor privado). Ainda faço alguns cursos dependendo do que vai surgindo, tanto na minha área como nas questões pedagógicas. Ao longo das minhas atividades docentes investi em cursos relativos à didática e a gestão administrativo pois sempre exerci atividades de gestão acadêmico durante meu trabalho nas IES privadas. A pandemia em 2020 nos obrigou a repensar todas as aulas, investi muito em cursos para compreender mais ainda as tecnologias do ensino a distância, este interesse perdura até hoje, mesmo com o retorno as aulas presenciais. (Professora Direito Civil).

Na graduação fiz Bacharelado em Direito; na especialização Direito Público pela Pontifca Universidade Católica de Pernambuco – PUC-PE; Mestrado na área de Direito Público na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Doutorado na área de direito público na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). [...]. Toda a minha formação nessa área (Pedagógica) foi por meio de livros, vídeos e outras fontes. Com exceção da disciplina mencionada, não realizei curso formal. (Professor Direito Público). [...]. A minha formação inicial se deu com o bacharelado e depois realizei especialização. Logo após comecei na docência. Cursei mestrado e doutorado. Estou ventilando a possibilidade de realizar o pós-doutorado.

Formei-me na universidade federal do Rio, e após obter o bacharelado ingressei no mestrado em ciência política e teoria do estado na PUC-RIO. Posterior, em 2011, fiz um doutorado em Lisboa, com tema em direito bancário. Só que teve dificuldade de reconhecimento, por isso, fiz doutorado em políticas públicas na Federal do Maranhão. [...]. Durante o tempo que estava na UESPI, fiz o Curso esquema 03, que me deu a licenciatura

em pedagogia, estudei avaliações e técnicas de ensino, me dando um estudo teórico sobre o que é ser professor. (Professor Direito do Consumidor).

Os professores Direito Civil e Direito do Consumidor demonstraram que investiram na área pedagógica em algum momento ao longo das suas carreiras profissionais, como professores do ensino superior, seja no contexto das instituições privadas de ensino ou no contexto das instituições públicas, como observamos nas suas narrativas, além dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado).

A professora Direito Civil afirma que sempre faz cursos na área pedagógica e ainda faz alguns cursos, exemplificando com os cursos que fez no período da Pandemia pelo Covid 19, que abrangia as questões tecnológicas relacionadas ao ensino. No intervalo de 15 anos entre os cursos de mestrado e de doutorado, afirma ter investido em cursos de extensão e cursos pedagógicos, abrangendo a didática e também a gestão acadêmica, este último em razão de sempre ocupar estes espaços de gestão quando estava vinculada à instituição privada.

O Professor Direito do Consumidor, por sua vez, também narra que houve investimentos na sua formação pedagógica quando ingressou como professor no ensino superior. Assim, na Universidade Estadual do Piauí – UESPI fez o chamado Esquema 3, abrangendo conteúdos, segundo a sua narrativa, de avaliação da aprendizagem e de técnicas de ensino.

Segundo Silva (2014), o popularmente denominado como Esquema 3, foi criado para atender aos profissionais que não possuíam formação em licenciatura, mas atuavam como professores. Assim, essa formação específica em Didática, se constituía de um curso de um ano direcionado aos que, após concluírem o bacharelado, desejassem habilitação ao magistério. Com isso, ficou estabelecido o modelo de formação docente conhecido como “Esquema 3+1”.

Ressaltamos a importância desse tipo de investimento inicial do Professor Direito do Consumidor ao adentrar na profissão professor, mas, em razão da dinâmica do desenvolvimento do conhecimento pedagógico, visto que há mais de 35 anos ingressou no magistério, não houve outros cursos de formação continuada posteriores ao Esquema 3, que oportunizassem reflexões sobre a prática pedagógica, diante da complexidade do contexto educacional.

Quanto ao Professor Direito Público, verificamos que a sua formação na especialização (*Lato Sensu*) não foi restrita a área do Direito, incluindo a disciplina Didática do Ensino Superior, portanto, o tipo de investimento que atende aos aspectos pedagógicos de forma geral, embora naquele momento não se encontrava na condição de professor, o que inferimos haver restringido sua capacidade de reflexão crítica do então estudante sobre a prática pedagógica,

diferente do Professor Direito do Consumidos que estava no exercício da profissão professor ao cursar o Esquema 3.

Os cursos do tipo pedagógico, com base Day (2001, p. 249), oportunizam aos “[...] professores a reflectirem, de forma sistemática, e a confrontarem o seu pensamento e as suas práticas”, o que não aconteceu com o professor Direito Público naquele contexto, em razão de ainda não haver ingressado na docência, mas que foi oportunizado ao Professor Direito do Consumidos no Esquema 3. Além disso, segundo esse autor, proporcionam aos professores “[...] um apoio activo, tanto nos seus processos de aprendizagem como nos processos de planificação, implementação e avaliação do desenvolvimento do currículo [...]” (p. 249), o que não era uma preocupação naquele momento do então estudante Professor Direito Público, mas que foi importante para a prática pedagógica do Professor Direito do Consumidor ao cursar Esquema 3.

Concluimos que os investimentos realizados pelos professores são dos seguintes tipos: pós graduação (*Lato e Stricto Sensu*), gestão académica e pedagógicos (Esquema 3, Didática do Ensino Superior e tecnologia aplicada ao ensino).

#### 4.2.2 Relação dos investimentos com a prática pedagógica

De certa forma já analisamos a relação dos investimentos realizados pelos professores com a prática pedagógica nas unidades anteriores, retomamos, agora, de forma mais detalhada, trazemos a narrativa dos professores sobre essa relação, fazendo-os rememorem os investimentos realizados na área pedagógica, realçando como esses cursos se relacionam com a prática pedagógica, é o que analisamos nesta subunidade, a partir dos trechos das narrativas dos participantes do estudo, a seguir.

Fiz cursos para trabalhar na elaboração de provas, como atuar em sala de aula (cursos feitos em faculdade privada), pois a instituição pública acaba não oferecendo muitas oportunidades. Na pandemia fiz curso com relação a aulas online (lecionar online). Como aplicar prova e fazer frequência virtual. Faço cursos de extensão na área de direitos de família e direito sucessório. Mesmo com o doutorado, fico me atualizando nessas áreas. [...]. Na monitoria tomei conhecimento das atividades dos professores na Universidade; como pesquisadora do Cnpq, comecei a conhecer as regras da pesquisa científica. Na especialização, mestrado e doutorado, aprofundei meus conhecimentos na minha área de pesquisa e atuação docente, o Direito Civil; e, os cursos de atualização para as aulas online, refiz e refleti a atuação em sala de aula e os cursos de gestão permitiram um aumento do conhecimento e atuação gestor da educação. Ampliou a percepção das técnicas mais modernas para sala de aula, a forma de conduzir um ensino a distância e dinamizar as aulas presenciais. (Professora Direito Civil).

Sempre desejei desenvolver continuar estudando, principalmente o direito público. Por isso toda a minha formação se deu nessa área. E sempre ministrei aulas nesse ramo do direito. [...]. Contribuições dos investimentos para a prática pedagógica: consegui entrar em contato com a didática, desenvolvi o gosto pelo pensamento abstrato e pensei o direito com maior rigor científico. [...]. Agora mesmo estou lendo um livro com o seguinte título Ensinar Direito Constitucional de autoria de Jorge Bacelar Gouveia, professor da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa. No Brasil não conheço nada semelhante. A formação dos professores de direito tem essa lamentável lacuna. Ainda reina a ideia de que ensinar é um dom. E de fato reside aí certa dose de verdade. Mas qualquer dom pode ser melhorado. E organizar o pensamento, mesmo para quem não tem o dom da exposição fluida, é coisa que se pode melhorar com algumas técnicas. Hoje a neurolinguística ajuda muito na aprendizagem. Precisamos aprender a aprender e aprender a ensinar. (Professor Direito Público).

Durante o tempo que estava na UESPI, fiz o Curso esquema 03, que me deu a licenciatura em pedagogia, estudei avaliações e técnicas de ensino, me dando um estudo teórico sobre o que é ser professor. (Professor Direito do Consumidor).

Constatamos com base nas narrativas dos professores do Curso de Direito – UFPI/CMPP, que a Professora Direito Civil demonstra uma boa relação dos seus investimentos com a prática pedagógica, inclusive no período da Pandemia com o ensino remoto. Ela narra que fez investimentos em cursos que subsidiaram a elaboração de provas, portanto, relacionados à prática avaliativa; outros “para atuar na sala de aula”, que inferimos relacionados às metodologias do ensino superior; ainda cursos sobre o ensino remoto, pois, no contexto da Pandemia pelo Covid 19, houve investimentos em cursos para o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem; e em cursos para “[...] dinamizar as aulas presenciais”, que inferimos serem acerca das metodologias ativas.

Outros investimentos realizados pela professora Direito Civil estão relacionados à pesquisa e à gestão acadêmica, visto que a atuação do professor do ensino superior, conforme Pimenta e Anastasiou (2014), abrange a docência, as atividades de extensão e as atividades de pesquisa, além da gestão acadêmica, responsabilidade de seus profissionais docentes. Nos próprios cursos de pós-graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*) o foco é a pesquisa. A pesquisa é elemento importante no contexto das instituições universitárias, pois é um dos elementos que caracteriza esse tipo de instituição de ensino superior, diferenciando-a em relação às faculdades e aos institutos ou às escolas superiores, que atuam em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa. Mas a pesquisa pode ser direcionada, também, à prática pedagógica do professor, aspecto que entendemos não ser o objeto da pesquisa indicada pelos professores nas suas narrativas, ou seja, não trabalham a pesquisa como princípio formativo no exercício da docência no ensino superior, como propõe Pimenta e Anastasiou (2014, p. 196): “Pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a

profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão”. Conforme as autoras,

Para a pesquisa em sala de aula, é necessário um posicionamento de abertura, flexibilidade e coragem no enfrentamento de nossa ação profissional; trata-se de uma ação profissional, do profissional professor, e não apenas de um profissional de outra área que ocupa uma sala de aula na universidade e fica diante de um grupo de alunos repassando o conhecimento existente (p. 198).

A intencionalidade da pesquisa, como recurso para reflexão sobre a prática pedagógica, carece que, de fato, o profissional tenha assumido a condição de professor reflexivo. Refletir sobre sua prática para sua qualificação, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2014), promove emancipação e autonomia; quando o profissional se distânciava da sua ação, faz uma reflexão crítica e transforma-a, assume a condição de sujeito. Mas deduzimos que este não é um processo que vem sendo construído envolvendo a pesquisa, muito embora a professora Direito Civil tenha afirmado que os cursos propostos no período da pandemia possibilitaram esse movimento na sua prática pedagógica: “[...] refiz e refleti a atuação em sala de aula”, não resultou da pesquisa da prática pedagógica, mas de processos formativos.

Nesse sentido, Cunha (1998, p. 10) alerta sobre a necessidade da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, pois “[...] é algo indivisível, acontecendo de maneira global no interior do processo pedagógico”. Verificamos que a indissociabilidade não ocorre no contexto do curso de direito da UFPI/CMPP, quando o professor realiza as três atividades de forma separada, sem o vínculo com a prática pedagógica. Para superação dessa realidade, segundo a autora, “é preciso retomar a reflexão teórico-prática rigorosa sobre o ensino e a aprendizagem, para fazermos avançar a prática pedagógica que se dá na universidade na direção da indissociabilidade” (p. 10).

Ainda, queremos chamar a atenção à crítica feita pela Professora Direito Civil acerca dos momentos formativos oportunizados aos seus professores pelas instituições públicas, pelas formações pedagógicas viabilizadas enquanto estava atuando como professora em instituições privadas. Nesse sentido, de acordo com a sua narrativa, “[...] a instituição pública acaba não oferecendo muitas oportunidades”. É preciso que as instituições públicas se mobilizem para, institucionalmente, ofertarem cursos de formação pedagógica aos seus profissionais, pois, segundo Leite e Ramos (2010, p. 29), é preciso “[...] se pensar questões de profissionalidade

docente e dos papéis requeridos para os professores na configuração e no desenvolvimento do currículo”.

Por sua vez, o Professor Direito Público afirma ter entrado em contato com a Didática. Como verificamos nas narrativas desse professor, em unidades anteriores, ele explica que esse contato teve início no Curso de Especialização em Direito Público, na disciplina de Didática do Ensino Superior, entretanto fez investimentos nessa área ao assumir a condição de professor do magistério superior, demonstrando que a leitura sobre o ensino na área do Direito faz parte do seu cotidiano. Diz que desenvolveu o pensamento abstrato e o rigor científico. Presumimos que, na pós-graduação, a abstração e o rigor científico são elementos importantes nos processos de pesquisa, não necessariamente na mediação pedagógica, em que há necessidade de unidade entre teoria e prática para tornar o ensino significativo para o estudante.

Ainda, o Professor de Direito Público faz uma crítica à ideia restrita de que “ensinar é um dom”. Mostra na sua afirmativa, a percepção da condição professor como profissão, que conseqüentemente requer investimentos para a melhoria da prática pedagógica. Da mesma forma que consideramos inapropriado considerar que o ingresso na profissão acontece por vocação ou inclinação natural, como afirmamos anteriormente com base na narrativa da Professora Direito Civil, conforme Moura e Lima (2014), queremos ressaltar a importância da compreensão evidenciada na narrativa do Professor Direito Público de que não é dom, mas constitui em um processo de desenvolvimento profissional que se inicia para o professor bacharel quando ingressa na profissão ou um pouco antes quando, como estudante do ensino superior, por exemplo, participa de programas de monitoria entre outros.

Na condição de professor, segundo Leite e Ramos (2010, p. 31), as Instituições de Ensino Superior devem criar as condições que favoreçam o desenvolvimento profissional do docente universitário, de sorte que possa ter elementos teóricos para “[...] uma compreensão da complexidade do ensino e da aprendizagem [...]”.

Percebemos uma contradição na narrativa do Professor Direito Público quando afirma que a centralidade da aula expositiva no Curso de Direito ressalta o “dom da exposição fluída” e, ao mesmo tempo, aponta elementos que exprimem inovação na área da educação, ao tratar da relação aprendizagem e neurolinguística e da necessidade de aprender a aprender e de aprender a ensinar, revelando a compreensão de que a mediação pedagógica é mais complexa do que a exposição do conteúdo. Recorremos a Leite e Ramos (2010, p. 31) para chamar a atenção da necessidade de criação das condições que favoreçam o desenvolvimento profissional docente universitário, para superação “[...] dos pontos de apoio que, por tradição, suportam esta docência, pontos estes que se limitam ao domínio do conteúdo [...]”, como vimos, ainda bem

presente na academia e, especificamente, no curso em destaque no presente estudo, embora outros elementos inovadores (aprendizagem/neurolinguística, aprender a aprender e aprender a ensinar) coexistam com os da pedagogia tradicional na narrativa do professor.

Por último, o professor Direito do Consumidor diz ter estudado avaliação da aprendizagem e técnicas de ensino. Essa formação complementar oferece aos bacharéis, profissionais do ensino superior, “[...] contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que produz saberes pedagógicos na ação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 84-85). Apoiados nas reflexões das autoras, estamos certos de que, “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (p. 86).

Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 86), “Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela”. Portanto, a teoria deve ser renovada em razão da prática, ou seja, das necessidades que emergem da prática pedagógica que provocam a busca por novos pressupostos teóricos, que no caso em análise, não ocorre com o Professor Direito do Consumidor. Esse acesso ao conhecimento pedagógico ao ingressar na profissão professor, com certeza foi um diferencial na sua prática pedagógica, mas há necessidade de uma renovação constante, o que verificamos que não ocorre, de acordo com as suas narrativas, até porque já são 35 anos de magistério e o conhecimento pedagógico avançou, em razão das mudanças no contexto social.

Quanto ao conteúdo das disciplinas que ministram, isto é, os saberes disciplinares, os três professores demonstram que os investimentos contemplaram o assunto ou a matéria pela qual são responsáveis no Curso de Direito da UFPI/CMPP. A professora Direito Civil diz que os investimentos abrangem o direito de família e o direito sucessório; o Professor Direito Público, refere sobre os conteúdos relativos ao Direito Público, e o Professor Direito do Consumidor, em outra narrativa nas unidades anteriores, trata do Direito bancário. Portanto, atenderam aos saberes disciplinares, pois investiram em áreas do Direito correspondente a sua atuação no Curso de Direito UFPI/CMPP, atendendo a prática pedagógica quanto ao conteúdo das disciplinas que ministram. Entretanto, sabemos que, para a prática pedagógica, não importam apenas os saberes disciplinares produzidos por pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, como enfatizam Guathier *et al.* (2013), mas é necessária a mediação pedagógica, ou seja, que esses saberes sejam acessíveis aos estudantes, transformando-os em saberes

ensináveis, sendo necessário, para isso, aprender a ensinar, embora não estejamos afirmando que os professores não o fazem ou não sabem.

### **4.3 Reflexões sobre a construção de saberes na prática pedagógica**

Nesta Unidade de Análise Temática (UAT), buscamos refletir sobre o processo de construção de saberes que emergem da prática pedagógica, seja em razão das angústias vivenciadas no início da trajetória profissional como professor, seja em razão dos saberes da experiência adquiridos no desenvolvimento da prática pedagógica, nas subunidades propostas, com o objetivo de refletir sobre as implicações dos investimentos no desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito para a prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior.

#### **4.3.1 No início: angústias do professor sem experiência**

Para essa subunidade, trazemos a narrativa da professora Direito Civil e do Professor Direito Público que tratam sobre esse aspecto, visto que o professor Direito do Consumidor na sua narrativa não traz elementos sobre esse momento de inserção na docência. Vejamos.

Comecei em uma instituição privada, mas no começo senti uma insegurança por eu ser muito nova (tinha a idade dos meus alunos), fiquei um pouco insegura se minhas avaliações eram corretas, se eu estava conseguindo transmitir. (Professora Direito Civil).

Foi uma experiência fantástica, mas confesso que não me sentia preparado para o desafio. Tenho muitas críticas à formação do bacharelado em direito no Brasil. Em verdade, sou crítico do ensino brasileiro na sua totalidade, com experiências exitosas, mas que, infelizmente, ocupam o substrato da exceção. Eu era muito jovem e inexperiente. Tinha poucos recursos. A faculdade não investia na formação do jovem professor. Foi uma experiência fantástica e ao mesmo tempo realizada com muito sacrifício. A sensação que tenho hoje, já distante daquele tempo é que fui jogado no meio do mar sem salva-vidas. (Professor Direito Público).

A imaturidade própria da idade é ressaltada em ambas as narrativas. Quando ingressou no magistério do ensino superior, diz a professora Direito Civil que, “[...] por eu ser muito nova”, ficou insegura. Não percebe hoje, após tanto tempo de magistério (Na UFPI possui 7 anos, mas no geral está na faixa de 15 a 25 anos que ingressou no magistério superior), que não era apenas a pouca idade ou a maturidade que lhe faltava, mas os conhecimentos inerentes à profissão professor. Imaginemos, portanto, um profissional que, ao ingressar na profissão

professor, além da pouca idade, não possui os saberes pedagógicos que podem ajudar na organização do ensino, na seleção das metodologias e na prática avaliativa, por exemplo.

O que fazer e por onde começar? Inferimos que estes devem ter sido questionamentos presentes naquele contexto feitos pelos professores iniciantes, pois, segundo Leite e Ramos (2010, p. 30), estudos que vêm sendo desenvolvidos na área de formação de professores, “[...] apontam para a existência de um repertório de conhecimentos específicos para o exercício da docência e, por outro lado, de diretrizes que sustentam a necessidade do ensino se voltar para a aprendizagem dos estudantes [...]”. No início de carreira, com certeza, em razão da formação inicial, esses conhecimentos e diretrizes ainda não haviam sido apropriados pelos professores bacharéis, embora o tempo como estudante possa ter fornecido algumas pistas, como já explicitamos anteriormente.

Para Day (2001), a capacidade dos professores lidarem com a “crise” que vivenciam quando adentram à profissão docente é que determina a capacidade de mudança, ou seja, de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Ainda, segundo o teórico, a capacidade dos profissionais para avaliarem o seu trabalho é importante neste contexto, pois os encaminham para a busca de fundamentos para o saber fazer, embora não seja apenas a vontade individual essencial para suprir as necessidades formativas que emergem da prática pedagógica, pois, de igual modo, é importante o apoio institucional para avançar na profissionalização.

Percebemos essa realidade na narrativa do Professor Direito Público acerca da sua condição de professor iniciante, quando descreve a sensação de ter sido “jogado no meio do mar sem salva-vidas”. Esta narrativa caracteriza bem o sentimento dos professores ao ingressarem na docência, muito em razão da ausência de um apoio institucional para suporte aos iniciantes com a tutoria de professores mais experientes, por exemplo. O professor diz que não se sentia preparado, depreendemos que pelas mesmas razões da Professora Direito Civil, ou seja, imaturidade própria da idade e pela falta de experiência profissional, e, também, em razão da ausência dos conhecimentos próprios da profissão professor: os conhecimentos pedagógicos.

Pela ausência desse aporte de conhecimentos pedagógicos, os professores bacharéis iniciantes têm como referência a sua experiência como estudante, resultando na ideia expressa pela Professora Direito Civil de ensinar como transmitir conhecimento, como explicita no trecho em destaque: “se eu estava conseguindo transmitir”. Com isso, como resultado da sua concepção de ensino, resultante da sua vivência na condição de estudante, assume uma postura que, segundo Cunha (1998), pode ser caracterizada como ensino tradicional, em que o conhecimento é tido como acabado e descontextualizado, com ênfase na sua reprodução, com

privilégio da memória, dando destaque ao pensamento convergente de que há uma única resposta correta. Além dessas características, proporciona as mesmas experiências que viveu como estudante aos alunos sob sua responsabilidade (reprodução), sendo ela própria a principal fonte de informação.

Faltou-lhes os saberes pedagógicos para pensar sua prática, o que resultou na insegurança demonstrada pela Professora Direito Civil quanto aos processos de avaliação da aprendizagem, pois ainda não possuíam os conhecimentos técnicos sobre elaboração de instrumentos para a prática avaliativa, lacuna que inferimos tenha sido suprida, de certa forma, com a experiência e com os cursos realizados no processo de desenvolvimento profissional, visto que em outra narrativa a professora afirma ter participado de cursos com essa finalidade.

Ambos iniciaram a docência em instituições privadas e o Professor Direito Público faz uma crítica aos poucos recursos disponíveis aos professores pelas faculdades e à ausência de investimentos na formação do jovem professor. Outra crítica do referido professor é acerca da própria formação em Direito no Brasil, mas não traz detalhes para compreendermos os seus fundamentos e, como não é objeto do nosso estudo, não aprofundamos esta discussão.

Na sequência, tratamos sobre a construção dos saberes da experiência ao longo da trajetória profissional docente dos participantes, no processo de desenvolvimento profissional.

#### 4.3.2 No desenvolvimento da prática pedagógica: saberes da experiência

Há diversos saberes necessários à prática pedagógica, dentre os saberes apontados por Tardif (2014), Guathier *et al.* (2013) e Pimenta (2012b), há os saberes da experiência que o profissional, mesmo o bacharel sem formação pedagógica, constrói no desenvolvimento da prática pedagógica, seja na mediação do conhecimento, seja nas relações que vão sendo estabelecidas, importantes no processo de desenvolvimento profissional docente. A seguir, vejamos como se manifestam os saberes experienciais na trajetória dos professores bacharéis.

Hoje já é mais tranquilo, sou mais madura e segura. Para a organização da prática pedagógica, sempre fico me atualizando na livraria (vendo as novas atualizações nos livros), dosar o que será feito (rever todos os slides e exercícios), fazer a projeção das aulas, separar jurisprudência (faço isso antes do início das aulas), e durante as aulas, vou fazendo os ajustes. As mudanças na prática pedagógica com o tempo – o professor se torna maduro, não só em relação aos cursos. Mas sempre existe a sensação de coração acelerado no primeiro dia de aula. [...]. O professor do curso ingressa em sala de aula e vai construindo sua docência ao longo dos anos, aprende com seus próprios erros ou com o apoio de colegas e algumas vezes recorre às chefias. Os cursos que fiz na área da didática e da gestão foram muito importantes para o exercício da atividade em sala de aula. (Professora Direito Civil).

Bem, a minha organização de minha prática pedagógica é trabalhar o tema de um modo degrau por degrau, lançando mão dos conceitos básicos e verticalizando a problematização da temática. Hoje a internet auxilia muito ao professor de direito. Mantenho inscrição em curso preparatório para concurso. Para acompanhar as mudanças, sobretudo na jurisprudência. Sou assinante de um curso que trabalha o tema por intermédio da lei, da literatura jurídica e da jurisprudência. [...]. Sim, na minha percepção há saberes específicos necessários à docência. Em qualquer ramo do conhecimento existe aquilo que poderíamos chamar de teoria geral (a expressão não é muito feliz, pois toda teoria é geral, abarca o objeto na sua universalidade). Talvez fosse melhor utilizarmos a expressão conhecimentos estruturantes (ou seja o substrato de base de determinado conhecimento). Hoje os especialistas não têm a visão do todo. Perdeu-se a visão geral. Na medicina, por exemplo, o cardiologista olha o coração. Acontece, que o coração está dentro de um organismo. E mais esse organismo não é apenas fisiológico, mas também psíquico e espiritual (talvez dizer metafísico). No direito vejo com muita preocupação o tecnicismo alienado de base filosófica. É preciso voltarmos à antologia do direito. [...] Tenho a oportunidade de viver entre o mundo das ideias e o mundo sensorial para usar uma alegoria platônica. Convivo com a teoria jurídica e com sua aplicabilidade. Posso aferir a viabilidade das teorias na vida. É uma experiência magnífica poder avaliar o ideal e o real. A teoria sempre me move para tecnicamente vivenciar o direito. No entanto, analiso a teoria dentro de um paradigma inegociável: a vida é sempre mais rica que a norma jurídica. A norma jurídica é um padrão, mas a vida é imperativa. [...]. Não vislumbro entraves na minha prática pedagógica pela condição de bacharel. O problema me parece outro: a formação do bacharelado é que está superficial. E sem essa formação sólida o professor de direito não tem lastro suficiente para se iniciar na docência. A grande questão é essa: precisamos melhorar a qualidade do ensino brasileiro desde o fundamental menor até o doutorado. O que posso acrescentar é que a docência exige uma formação muito sólida em que o professor precisa dominar o conteúdo e o aluno caminhar com ele não como um sujeito passivo, mas como um colaborador no exercício de enriquecer o debate. (Professor Direito Público).

Me ajudou muito a publicação de livros na docência. A docência me permitiu publicar muitas obras e formar uma legião de pessoas. (Professor Direito do Consumidor).

Todos os participantes do estudo do estudo demonstraram o desenvolvimento de saberes a partir das experiências vivenciadas na docência. A Professora Direito Civil explicitamente afirma que, com o tempo, foi adquirindo saberes que não tinham relação com a formação inicial, mas com o fazer docente. A maturidade, na percepção da professora, traz tranquilidade e segurança, conseguindo organizar o ensino com a projeção adequada das aulas, fazendo a relação teoria/prática (jurisprudência do conhecimento jurídico) e a regulação do processo com os ajustes necessários, entre outros aspectos.

Embora a aprendizagem a partir dos próprios erros não aconteça apenas com o professor bacharel, mas, considerando que este profissional não possui os fundamentos teóricos para subsidiar a tomada de decisão quanto aos elementos da prática pedagógica no âmbito do ensino superior e que muitas das decisões são tomadas de forma intuitiva, conforme a narrativa Professora Direito Civil, inferimos haver reflexos na aprendizagem dos estudantes, em razão do processo de ensaio e erro. Assim, até que esses saberes sejam desenvolvidos pelos

profissionais bacharéis, cuja origem na sua maioria são as experiências formativas vivenciadas no desenvolvimento da prática pedagógica, há reflexos negativos para os estudantes, em razão da ausência de elementos que possam favorecer a reflexão crítica e a seleção com base em critérios pedagógicos, tendo como parâmetro a aprendizagem dos estudantes.

Há risco, conforme Perrenoud (2008), quando a reflexão sobre a prática permanece no âmbito puramente técnico, conduzindo o professor apenas à retificação do erro, mas em um nível de reflexão que não considera o contexto ou as implicações dos erros para o contexto. Assim, por exemplo, diante de resultados insatisfatórios da turma, a solução se resume a uma alteração metodológica, por exemplo, mas não abrange as mediações entre os saberes e as situações (contextos) ou mesmo a dialética para a busca de solução da problemática com base no real.

Superando esse tipo de reflexão, a ideia preconizada por Liberali (2012, p. 32) é de que a reflexão ultrapasse os níveis técnico e prático, configurando-se como crítica, pois esta “implica a transformação da ação, ou seja, transformação social”, ou ainda, a mudança da realidade do contexto social, oportunizando as aprendizagens dos estudantes, tendo como referência o exemplo hipotético. Desse modo, nesse nível de reflexão crítica, segundo a autora, haveria “[...] uma possibilidade de emancipação, uma vez que não haveria uma simples sujeição às teorias formais, mas um entrelaçamento entre prática e teoria, confrontação com a realidade e valores éticos [...]” (p. 35).

Continuando tratando sobre os saberes experienciais, há os que são produzidos na interação com os pares ou com as chefias imediatas, como ressalta a Professora Direito Civil, chamando nossa atenção para a importância dos apoios institucionais aos professores, principalmente aos iniciantes e, de forma mais contundente, aos que não possuem uma formação basilar na área pedagógica. Para que haja Desenvolvimento Profissional Docente, com produção de saberes, sem anular a importância do processo externo, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 51) expõem o processo interno, ou seja, relativo a cada instituição na produção da profissionalidade docente, em que “[...] o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão”, num processo em que os autores denominam de racionalização, sendo importante, portanto, que as instituições possam institucionalizar esses espaços/tempos de aprendizagem da profissão.

Ambos os professores, Professora Direito Civil e Professor Direito Público, reconhecem a importância dos conhecimentos pedagógicos para o desenvolvimento da prática pedagógica, sendo produzidos tanto pela formação como também pela experiência. Com base em Brito

(2007), podemos dizer que nem os saberes provenientes dos processos formativos são suficientes, como também não são suficientes os que emergem da prática, sendo ambos os processos de produção de saberes importantes, diante da complexidade do trabalho docente.

Percebemos que há compreensão por parte do Professor Direito Público de que os conhecimentos específicos da docência são estruturantes da prática pedagógica, ou seja, são basilares para a ação dos professores, portanto, também adquiridos com a experiência, além dos processos formativos formais e informais. Sem pretender diminuir a importância dos processos formativos formais, entendemos, com base em Imbernón (2011, p. 117-118), “A capacidade potencial que o professor em exercício tem de gerar conhecimento pedagógico [...]”, situado em um contexto singular, desde que haja espaços de reflexão crítica, participação e trabalho coletivo para a sua produção, gerando, conseqüentemente, capacidade de ação, ou seja, possibilitando a aquisição da autonomia profissional.

A Professora Direito Civil estende a importância para o DPD dos cursos relacionados à gestão acadêmica, que inferimos ser em razão da compreensão de que o funcionamento da instituição e de como a instituição acadêmica se organiza administrativamente ocorre em função do pedagógico, considerando ser a formação de profissionais para atendimento às expectativas sociais a finalidade última das instituições educacionais. Há também a compreensão de que existe uma série de requisitos organizacionais necessários para que a formação permanente dos professores e para que o apoio aos esforços dos professores no processo de Desenvolvimento Profissional Docente – DPD “[...] contribuam com o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos.” (IMBERNÓN, 2011, p. 114), inclusive para os profissionais experientes ou para profissionais com formação pedagógica inicial.

Ainda, ressaltamos na narrativa do Professor Direito Público sua preocupação com o tecnicismo alienado no curso de direito, cuja preocupação entendemos ser para a formação pedagógica, desde que persista a compreensão de que os conhecimentos relativos ao fazer dos professores são estruturantes e não instrumentais, como enfatiza o referido docente. Em Pimenta (2012b, p. 29), encontramos que esses saberes “[...] só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. Os fazeres estruturantes fundamentam a tomada de decisão relacionada com as questões do ensino para sua sistematização, considerando a prática pedagógica como intencional, mas ao mesmo tempo são reelaborados, pois, conforme a autora, com base nas ideias de Laneve (1993 apud PIMENTA, 2012b, p. 29), “[...] a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria [...]”.

Queremos chamar a atenção para a ênfase dada pelo professor Direito Público ao domínio do conteúdo da área do Direito, os saberes curriculares e disciplinares, não menos

importantes na sua percepção, e da concepção do estudante como sujeito ativo, colaborador com o debate, tomando as rédeas da sua formação, desafiando a superação das aulas expositivas meramente “[...] como instrumentos de transmissão de informações teóricas para alunos desconhecedores desses conhecimentos, os quais deveriam ser absorvidos e reproduzidos.” (MASETTO, 2018, p. 205), para a proposição de metodologias inovadoras, participativas, sem desconsiderar os objetivos que uma aula expositiva pode atender, como enfatiza o autor: “a) abrir um tema de estudo; b) sistematizar várias atividades de estudo de um tema; c) comunicar um fato, um fenômeno, uma experiência, uma vivência importante para os estudos que não se encontram em publicações [...]” (p. 206), mas propondo que a aprendizagem ocorra com base no debate, na troca de informações, tornando-a significativa.

Por último, temos a narrativa do Professor Direito do Consumidor cujos saberes produzidos com a experiência no trabalho, com os conteúdos da área do Direito na docência do ensino superior, favoreceu a produção científica para a formação de outros juristas. Compreendemos, a partir da perspectiva revelada na narrativa do professor, com base em Franco (2012, p. 199), ao caracterizar o professor como produtor de um conhecimento útil e pertinente, com a capacidade reflexiva crítica, que este conhecimento produzido “[...] se articula em ações pertinentes e emancipatórias na direção da transformação das condições de existência passa a ser considerado um saber – um conhecimento engajado, circunstanciado, transformador, [...]” que precisa ser sempre revisto, em razão da dinâmica do contexto social, sendo a prática pedagógica espaço oportuno de reflexão e renovação da teoria, num movimento cíclico.

Na continuidade das análises dos dados produzidos sobre o objeto de estudo, na próxima Unidade de Análise Temática – UAT e nas suas subunidades, registram reflexões acerca das implicações do exercício da docência no ensino superior e do espaço em que se insere o profissional para o seu Desenvolvimento Profissional Docente.

#### **4.4 Implicações para o Desenvolvimento Profissional Docente - DPD**

Essa discussão parte da compreensão de que o Desenvolvimento Profissional Docente – DPD envolve um conjunto diversificado de atividades formais e informais que induzem os professores a vivenciarem processos individuais e coletivos “[...] de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional.” (DAY, 2001, p. 16).

Com esse entendimento, delimitamos como aspectos que trazem implicações para a promoção do DPD o exercício da docência no ensino superior e o próprio contexto em que se

insere o profissional, como analisaremos a seguir, conscientes de que as Instituições de Ensino Superior têm responsabilidade em oferecer oportunidades com esta finalidade para o corpo docente com base nas necessidades individuais e institucionais, pois os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem um desenvolvimento profissional contínuo, “[...] ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino.” (DAY, 2001, p. 16).

#### 4.4.1 Implicações do exercício da docência para o DPD

Há implicações do exercício da docência para o Desenvolvimento Profissional Docente - DPD, como podemos observar nas narrativas a seguir, entendendo que, nem sempre, os aspectos narrados pelos professores dizem respeito às instituições públicas, ou seja, ao contexto da nossa investigação, já que são profissionais egressos de instituições privadas.

Foram mais de 15 anos entre o mestrado e o doutorado, pois além de não ter oportunidades em Teresina, minha carga horária estava lotada e para se afastar no setor privado é complicado. Consegui fazer o doutorado após se tornar efetiva na federal. [...]. O que ocorre muito é que os professores são jogados em disciplinas na qual não possuem domínio, e isso prejudica o passar do ensino aos alunos e acaba desestimulando. Isso ocorre bastante em instituições privadas. (Professora Direito Civil).

Sim, por evidente que fui notando mudanças na minha prática pedagógica. Sempre fui partidário da autocrítica e em um nível muito severo. Sou muito complacente com os outros e implacável comigo. Muita coisa mudou como por exemplo a utilização da tecnologia. A exposição dos tópicos em Power point ajuda a fixação a atenção do aluno na organização do pensamento a ser desenvolvido na aula. No entanto, muitos professores se limitam a ler o Power point e isso é péssimo. Na minha concepção o Power point é apenas uma listagem dos itens, talvez a utilização de gráficos. Mas não pode transformar o professor em um leitor do conteúdo. [...] a grade do curso de direito deve ser repensada. Penso que a quantidade de conteúdo do curso de direito não comporta na carga horária. Imagino um núcleo basilar durante todo o curso. Deveríamos trabalhar com disciplinas básicas e disciplinas por derivação. (Professor Direito Público).

Um dos aspectos ressaltado nessa narrativa, que traz implicações para o DPD, é a sobrecarga de trabalho dos professores no exercício da docência no ensino superior, conforme diz a Professora Direito Civil. Compreendemos com base em Day (2001, p. 313), que um dos aspectos que traz implicações negativas ao DPD é a carga horária extensa dos professores, limitando a “[...] capacidade de se articularem com as necessidades individuais e com as necessidades do sistema [...]”. Assim, como afirma o teórico, embora seja reconhecida a

importância do DPD, raramente na prática são oferecidas as condições e, complementamos dizendo que, principalmente, essas situações ocorrem no contexto das instituições privadas de ensino superior, como neste caso, pois a Professora Direito Civil antes de ingressar na UFPI atuava em uma IES privada.

Outro aspecto que traz implicações ao DPD, em razão do exercício da prática pedagógica no ensino superior, é o fato de não haver por parte das instituições um acompanhamento dos professores iniciantes, como diz a Professora Direito Civil: “[...] os professores são jogados”. Embora alguns aspectos da aprendizagem da docência ocorram naturalmente no processo de desenvolvimento profissional dos professores, há necessidade de que as IES ofereçam uma rede de apoio em cada fase de desenvolvimento profissional e, com base nos escritos de García (1999), podemos elencar alguns desses apoios que nos parecem essenciais: proporcionar informações, oportunizar o conhecimento e a familiarização do profissional com o ambiente de trabalho e com a cultura organizacional, promoção de espaços de discussão e de trocas, de apoio pessoal, emocional e técnico ou, ainda, a criação da figura de mentores, que são professores mais experientes ou que estão há mais tempo na instituição, para que orientem o professor principiante ou novato na instituição de ensino nas atividades a serem desenvolvidas, contribuindo para consolidação dos processos de autogestão.

Outro aspecto, quando tratamos dos professores iniciantes ou dos novatos em uma IES, é a falta de conhecimento do Projeto Pedagógico Institucional e do Projeto Pedagógico do Curso, que ocorre geralmente quando os profissionais são jogados, como afirma a Professora Direito Civil, sem nenhuma preparação antes de assumir as disciplinas, pois, como esclarece Estrela (2010, p. 13), a prática pedagógica “[...] constitui-se, portanto, como um acto intencional essencialmente comunicativo, relacionado com um projecto social de formação ligada a uma determinada mundividência, criando uma relação mediada pelo saber e regulada pelo poder e autoridade que esse saber gera”.

Assim, de acordo com a Estrela (2010), ao desenvolver a prática pedagógica, o professor fundamenta sua ação em princípios e valores que são expressos nos conteúdos selecionados, na metodologia utilizada, nas relações que estabelece com o seus alunos, entre outros elementos do ato pedagógico, de forma consciente e intencional. Desse modo, o desconhecimento dos princípios e valores que subjazem à proposta do curso e da instituição geram práticas incoerentes com o perfil profissional a ser formado, delineado nos seus documentos.

Ainda há mais um aspecto que podemos ressaltar a partir da narrativa da Professora Direito Civil é que, nem sempre, as disciplinas designadas aos professores são aquelas com as quais possuem aprofundado teórico ou identificação com a temática. Para os ingressantes

geralmente são atribuídas disciplinas de forma aleatória, ou seja, as que estão sem professores no quadro de oferta da IES, sem o necessário cuidado em selecionar profissionais da área do Direito, que possuam o requerido aprofundamento teórico/prático na área específica do Direito, principalmente nas instituições privadas, sendo que essa condição ocorre, também, com os professores substitutos nas instituições públicas, comprometendo muitas vezes, até mesmo, as aprendizagens dos estudantes ou desestimulando-os, conforme narra a Professora Direito Civil.

Para Gauthier *et al.* (2013), esses conhecimentos também denominados saberes são necessários ao ensino, sendo os saberes disciplinares os que se referem àqueles produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas áreas do conhecimento, e que estão à disposição da sociedade de forma geral. Quanto aos saberes curriculares estes dizem respeito àqueles que foram selecionados e organizados para atender a um perfil de formação expresso nos projetos pedagógicos dos cursos de formação profissional. Todos, como vemos, são essenciais à prática pedagógica, de maneira que, quando há fragilidade dos professores na sua apropriação, surgem reflexos nas aprendizagens dos estudantes sob sua responsabilidade.

Uma problemática com relação aos saberes curriculares, identificada na narrativa do Professor Direito Público, ao fazer uma crítica à quantidade de conteúdos no Curso de Direito, diz que esse excesso pode gerar um ensino superficial, visto que não oportuniza aos professores um aprofundamento nas temáticas essenciais para mediação pedagógica. Entendemos que essa superficialidade do ensino, que ocorre, conseqüentemente, em razão da quantidade de conteúdo a ser abordado, gera uma superficialidade na apropriação desses saberes disciplinares e no próprio Desenvolvimento Profissional Docente, pois o professor não se especializa em dada área do conhecimento quando precisa atender a uma diversidade de conteúdos e, principalmente, de áreas diversas ao assumir disciplinas diferentes. .

Continuando a análise dos dados produzidos, observamos que o Professor Direito Público diz na sua narrativa que foram evidentes as transformações da prática no exercício da docência, reforçando que houve Desenvolvimento Profissional Docente – DPD. Como implicações para o DPD na docência do ensino superior, na sua percepção, o professor aponta a crítica e a autocrítica como essenciais para que ocorram as transformações da prática pedagógica, quando rememora a trajetória docente. Assim, quando não são oportunizados esses momentos de reflexão crítica, há implicações para que esse processo de DPD aconteça, resultando, portanto, numa limitação da prática pedagógica. Elenca como mudança da sua prática a questão do uso da tecnologia, fazendo uma crítica à forma como são utilizados os recursos didáticos, que traz implicações para a prática pedagógica, resumindo-a apenas à reprodução do conhecimento de forma descontextualizada e acrítica.

Embora atinja todos os profissionais, com base nos dados analisados e no objeto do nosso estudo, inferimos que o exercício da docência no ensino superior pelos professores bacharéis traz implicações para o seu DPD, visto que o envolvimento com tantas atividades cotidianas rouba-lhes oportunidades de investimento, ou seja, no dia-a-dia da vida acadêmica, os professores desenvolvem várias atividades (ensino, pesquisa, extensão e gestão), logo sobrecarregados e, muitas vezes, em razão das suas diversificadas atribuições não se organizam individualmente com a finalidade precípua, ou a própria instituição não oferece oportunidades de DPD, trazendo consequências pessoais e institucionais que não beneficiam os professores, como veremos a seguir.

#### 4.4.2 Implicações do âmbito institucional para o DPD

Que implicações a ausência de proposições ou de apoio às propostas dos professores por parte das instituições trazem para o Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, é o que buscamos analisar a seguir, a partir dos dados produzidos pela Professora de Direito Civil.

A UFPI oferece um seminário pedagógico para professores iniciantes, mas é insuficiente, no meu pensar. Houve um esforço das faculdades para a utilização das modernas tecnologias para Educação mas foi um sufoco para alguns professores, não tive este problema por gostar de tecnologia. [...]. Um grande mérito da instituição privada é a existência de cursos voltados para a didática (falta esses cursos na instituição pública), a UFPI possui só uma semana de boas-vindas para o professor. Na instituição privada sempre existe cursos para o professor ficar se atualizando na pedagogia, didática e etc. Tenho interesse em fazer uma especialização em docência, mas confesso não ter interesse em fazer um curso na área da pedagogia diante de inúmeros autores que é colocado para o estudo, portanto preferia fazer cursos de extensão. O curso da UFPI de Pedagogia da UFPI é bem engessado, para aquilo que eu queria. [...]. A vivência com outros colegas de outros cursos (isso não acontece na UFPI), isso aconteceu na privada. Troca de ideias da Didática de ensino, correção e elaboração de provas. A UFPI oferece muitos cursos para alunos da educação, mas não é oportunizado para professores da UFPI. [...]. A UFPI deveria oferecer uma maior oportunidade de cursos pedagógicos para professores de outras áreas a não ser na área da pedagogia e professor. (Professora Direito Civil).

[...]. Durante o tempo que estava na UESPI, fiz o Curso esquema 03, que me deu a licenciatura em pedagogia, estudei avaliações e técnicas de ensino, me dando um estudo teórico sobre o que é ser professor. (Professor Direito do Consumidor).

Partimos do pressuposto de que o Desenvolvimento Profissional Docente – DPD não é responsabilidade apenas pessoal do professor, muito embora seja essencial que este tenha planos para si, pois “Os professores devem ter a convicção de que aprender é uma responsabilidade para toda a vida, é um compromisso profissional, no contexto dos projetos

individuais e coletivos segundo suas necessidades e possibilidades.” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 66-67). Porém, segundo os autores, as IES precisam organizar seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) abrangendo os seus profissionais, visto que, há uma compreensão de que o “[...] desenvolvimento profissional do professor refere-se ao seu desenvolvimento na relação com o coletivo da instituição educativa, como parte de um projeto maior.” (p. 67-68).

Na narrativa da Professora Direito Civil, verificamos que a UFPI oferece um Seminário Pedagógico ou Seminário de Iniciação à Docência (como é denominado na UFPI) aos professores que ingressam na instituição, que consta nos seus editais de concurso, sendo obrigatória a participação. Contudo, analisando sua narrativa, compreendemos ser insuficiente, havendo necessidade de ser colocado à disposição dos professores, pela IES, outros investimentos com essa finalidade ao longo da carreira docente, até mesmo a serem previstos no Plano de Carreira do Magistério Superior da instituição. Embora essa política a ser assumida pela IES seja ideal, segundo Day (2001, p. 145), a sincronização entre os interesses e necessidades pessoais e institucionais, “[...] não são nem lineares nem inteiramente racionais ou previsíveis.”, o que gera dificuldades no planejamento institucional, mas não impede que aconteça a oferta e o incentivo por parte da IES, desde que atenta às necessidades que emergem das práticas, sendo necessário um canal de escuta das bases para a sua planificação.

Outro aspecto que aparece na narrativa da mencionada Professora é o esforço das instituições na formação dos seus professores para o uso das tecnologias digitais no ensino superior. Embora não esteja explícita na sua narrativa o período de tempo em que ocorreu, acreditamos que a professora narra com base em momento recente vivido por ocasião da Pandemia pelo Covid 19 (Sars-cov-2), pois todas as instituições tiveram que ofertar a modalidade de ensino remoto, fenômeno que gerou desconforto a alguns professores, que precisavam de suporte para a sua prática pedagógica, visto que não haviam, ainda, introduzido as tecnologias digitais no seu dia-a-dia ou que, no máximo, faziam uso do *Power Point*. Assim, entendemos com base em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 189), que a alfabetização tecnológica ou das tecnologias da informação e da comunicação, “assim como o uso de diferentes tipos de linguagens e seus códigos na dinâmica da construção de diferentes saberes profissionais”, no âmbito acadêmico, deve ser incluso nos planos de qualificação dos profissionais da instituição e não acontecer apenas em momentos de crise, como no período pandêmico.

Nesse sentido, a Professora Direito Civil faz uma crítica às instituições públicas e afirma que as privadas oferecem essas formações de forma contínua, portanto, não apenas ao ingressar

na IES no Seminário de Iniciação à Docência ou em momentos pontuais. A professora demonstra que ainda hoje sente necessidades formativas na área pedagógica, pois afirma a sua pretensão em fazer uma especialização na área da docência e sua preferência de que fosse ofertada na forma de extensão universitária. Mais adiante acrescenta que esses cursos (pedagógicos) são oferecidos aos estudantes da área da educação, mas não são acessíveis aos profissionais de outras áreas do conhecimento. Entendemos que precisam ser instituídos por parte da gestão acadêmica canais para identificação das necessidades individuais e institucionais dos professores, visto que não é algo que se possa impor, precisa ser interiorizada pelos professores para ser efetiva e, para ser profunda e contínua, “[...] envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática [...]” e, para que ocorram se faz necessária a participação efetiva dos profissionais, inclusive nos processos de tomada de decisão, com o reconhecimento de sua relevância, conforme Day (2001, p. 153).

Prosseguindo sua narratividade, faz uma crítica à UFPI ao afirmar que não existe na instituição a vivência com professores de outros cursos. Penso que em razão da dimensão da instituição e da própria forma de sua organização, resulta no fato de cada área de formação restringir suas interações com os profissionais do curso ao qual estão vinculados. Essas interações com os pares são ricas e oportunizam a troca de ideias sobre as práticas pedagógicas ou como disse a professora: “Didática de ensino, correção e elaboração de provas” e conclui dizendo que a Instituição deveria oferecer aos seus professores formações na área da didática e em outras áreas, sempre que houver interesse dos professores ou da própria IES. Sobre essa questão, Day (2001, p. 160) coloca que essas interações entre os pares são fundamentais para promoção do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, gerando autonomia e “[...] encorajando-os a responder de modo positivo à mudança.”.

Outra discussão que queremos retomar, embora esse trecho da narrativa do Professor Direito do Consumidor já tenha sido analisada em outra Unidade de Análise Temática – UAT, pois entendemos ser conveniente rerepresentá-lo aqui, visto que trata de uma ação da instituição pública (UESPI) quando da sua criação, de oferecer um curso para formação pedagógica dos seus profissionais (Esquema 03). Embora tenha sido ofertado há bastante tempo e haja necessidade da continuidade das ações de formação, em razão da dinamicidade do conhecimento e do contexto social, foi uma iniciativa importante para os profissionais atendidos, que deve servir de referencial para a gestão atual das instituições públicas de ensino superior, visto possuir condições de oferecer aos professores bacharéis uma formação

pedagógica, posto que possui no seu quadro profissionais desta área do conhecimento capacitados para essa finalidade.

Para concluir essas análises e fazendo referência à ação proposta pela instituição pública de oferta aos professores que ingressam sem formação pedagógica, de acesso a esses saberes sistematizados, ressaltamos a necessidade das instituições estabelecerem planos permanentes de desenvolvimento profissional, neste caso específico que abrange o objeto de estudo, ao longo da carreira docente do professor do Curso de Direito, conscientes de que a aprendizagem a partir da experiência é importante, mas, “[...] por si só, não é suficiente.” (DAY, 2001, p. 161).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO

Na condição de estudante, a prática pedagógica dos professores no Curso de Bacharelado em Direito despertou-nos o interesse em investigar a docência no ensino superior quanto ao Desenvolvimento Profissional Docente, de profissionais que ingressam na profissão professor sem uma formação pedagógica ou sem a apropriação das ferramentas teóricas e práticas para o exercício da docência. Nesse contexto, adentramos à investigação a partir da seguinte questão-problema: quais as implicações dos investimentos no desenvolvimento do professor de direito para a prática pedagógica no ensino superior? Com o objetivo geral de analisar as implicações do desenvolvimento profissional do professor de direito para a prática pedagógica no ensino superior.

Sistematizamos o presente estudo a partir dos seguintes objetivos específicos: descrever o desenvolvimento profissional dos professores bacharéis em direito; identificar os investimentos realizados pelos professores bacharéis em direito para atendimento à prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior; e, refletir sobre as implicações dos investimentos no desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito para a prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior.

Para a pesquisa empírica, delineamos uma trajetória metodológica na trilha da pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, com base nas narrativas, recorrendo ao Memorial de Formação e à Entrevista Narrativa, para a produção dos dados do estudo. Os dados produzidos pelo Memorial de Formação, além de descreverem o desenvolvimento profissional dos professores bacharéis em direito do Curso ofertado pela UFPI/CMPP, forneceram dados para traçar o perfil dos participantes, selecionados a partir dos critérios de inclusão estabelecidos: ser efetivo, com formação inicial em Direito e aderir voluntariamente ao estudo, que constam na metodologia do estudo.

Os dados produzidos por meio do Memorial de Formação e da entrevista narrativa foram analisados com base na Técnica de Análise Compreensiva-Interpretativa (SOUZA, 2004), fundamentados em um quadro teórico que apoiou as discussões propostas realizadas no estudo acerca do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos professores do ensino superior, na interface com a prática pedagógica e, nesse contexto, os saberes docentes, assumindo-os como categorias teóricas do estudo.

Após a produção dos dados, as leituras e releituras empreendidas foram importantes para delinear as quatro Unidades de Análise Temática – UAT e suas subunidades, conforme

os tempos previstos na técnica de análise adotada (SOUZA, 2004), para o alcance dos objetivos previstos e com a intenção de resposta ao questionamento inicial da investigação.

Descrevemos, com base nos dados empíricos produzidos, aspectos do ingresso dos bacharéis na profissão professor e de como ocorre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). No contexto em pauta, o DPD tem como ponto inicial o ingresso na profissão professor, já que este espaço não é natural para os bacharéis, em razão de que não são formados para a docência. Ao analisar os dados produzidos, verificamos que os Programas de Monitoria e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC aproximam da docência os estudantes do ensino superior dos cursos de bacharelados, pelo contato mais próximo com as diversas práticas dos professores (ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica).

Há os profissionais que desde a formação inicial, mesmo não sendo o curso da área de formação de professores, demonstram interesse pela docência, pelo contato com professores que são inspiradores, levando-os a perceberem a docência no ensino superior como uma possibilidade de carreira profissional. Outros são encaminhados à docência em razão de características pessoais como o gosto pela leitura ou pelo conhecimento. Ainda, temos profissionais que foram convidados, ou seja, que não haviam projetado para si essa trajetória profissional, mas que aceitaram o desafio, a partir de um convite ou indicação de outrem. O certo é que são diversos os caminhos que levam os bacharéis à docência, como percebemos nos dados produzidos sobre o objeto de estudo, dando, assim, o passo inicial para construção de uma carreira docente no ensino superior, iniciando nesse momento de ingresso na profissão, o processo de DPD, muito embora já tenha desenvolvido percepções acerca do que é ser professor enquanto estudante, mas neste momento assume a condição de professor desse nível de ensino.

Verificamos, portanto, que inicialmente o conhecimento da profissão professor pelos bacharéis é restrito a sua condição anterior de estudante, dando início ao processo de conquista do seu espaço profissional ao ingressarem na docência. Assim, fazem investimentos para a consolidação da sua prática, havendo necessidade de construção e de reconstrução de saberes inerentes à profissão ao longo da sua trajetória profissional. Com base, pois, nos dados empíricos produzidos, observamos que os professores bacharéis buscam investimentos na profissão docente, seja pelas necessidades formativas inerentes à profissão, seja visando à valorização salarial ou progressão de carreira, encaminhando-os para a pós-graduação, em razão das exigências legais. Nem sempre, os investimentos foram selecionados em razão das opções individuais dos profissionais, mas pela disponibilidade do contexto/tempo em que se insere esse profissional, ou seja, o que estava ao seu alcance ou das opções que estavam

disponíveis no seu contexto social e, por esse motivo, muitas vezes não coincidentes com a escolha individual.

Identificamos como investimentos realizados pelos professores bacharéis em direito para atendimento à prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior, principalmente os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), mas há outros cursos que são descritos pelos professores como os da área pedagógica, relacionados com as tecnologias, didática, metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem e Esquema 3 e os direcionados à gestão acadêmica.

A relação dos investimentos dos professores bacharéis com a prática pedagógica foi evidenciada pelos professores nos cursos realizados e mesmo na autoformação, visto que existe o direcionamento da leitura para as temáticas relativas ao ensino do componente curricular sob a sua responsabilidade e a produção de conhecimento sobre as temáticas relacionadas às áreas do currículo em que atua o professor bacharel em direito. Entretanto, identificamos que há outras necessidades formativas relacionadas aos saberes da docência que precisam ser atendidas, visto que precisa haver um movimento de construção/reconstrução cíclico ao longo de sua trajetória profissional, no sentido de que o desenvolvimento profissional docente se revela como um contínuo, para atendimento às mudanças do contexto social.

Para esse atendimento das necessidades que emergem da prática pedagógica, buscamos ao longo da análise dos dados empíricos refletir sobre as implicações para que ocorra investimentos no desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito, no exercício da docência no ensino superior. Foram delineados a partir dos dados empíricos produzidos sobre o objeto de estudo, as implicações de ordem pessoal e institucional para que o DPD ocorra. No início da trajetória profissional docente, os professores demonstram a presença da insegurança, que embora natural para qualquer profissional, nesse contexto é acrescida da ausência de fundamentos teóricos basilares para a docência no ensino superior, que funcionam como determinantes dos investimentos, pois em meio ao caos (“crise” ou o fato de “ser jogado no meio do mar sem salva-vidas”) os professores buscam alternativas de superação das problemáticas vivenciadas.

Nesse processo de DPD, vão sendo construídos os saberes da profissão docente, tendo como base principal a própria experiência, embora não se queira diminuir a importâncias dos processos formativos oficiais, que também foram acessados pelos professores participantes do estudo e que contribuíram de forma decisiva para a construção da profissionalidade docente. Refletimos como os erros servem de esteio para a aprendizagem da profissão, embora, em contraponto, muitas vezes, resultem em sofrimento, principalmente para os estudantes, nessa

relação de poder estabelecida no processo de ensino e de aprendizagem, pois faltam ao professor os fundamentos pedagógicos para subsidiar as decisões em favor das aprendizagens, sendo muitas vezes tomadas de forma intuitiva, o que se altera com a maturidade, com os saberes da experiência.

Há também necessidade dos fundamentos pedagógicos para que a reflexão sobre a prática, de modo que não permaneça restrita ao âmbito técnico e/ou prático, mas alcance o nível da crítica, entendendo que somente nesse grau haverá possibilidades de transformação da realidade, posto que são essenciais as bases teóricas para a mudança, pois esta não se altera no vazio da prática pedagógica, fazendo-se necessário um lastro considerável de saberes estruturantes. Entretanto, implicações diversas do próprio exercício da docência, como a sobrecarga de trabalho, que não oportuniza momentos de reflexão coletiva, de crítica e autocrítica, de acolhimento individual dos professores iniciantes ou novatos, ou melhor, de promoção de espaços de estudos coletivos para compreensão da cultura organizacional, do projeto pedagógico institucional e do projeto do curso, ou tempo de se familiarizar com o ambiente de trabalho e com os seus pares, ou das trocas entre os pares e o aprofundamento dos conteúdos nas diversas áreas do direito, evitando que essa realidade possa resultar em um ensino reprodutivista, descontextualizado, acrítico.

É patente, então, a necessidade de tempo para a formação continuada na trajetória docente, com oportunidades de investimentos na profissão, sendo as instituições, também, responsáveis por esse aspecto, desde que a ausência de apoio institucional traz implicações para o DPD e, conseqüentemente, para a prática pedagógica. Outro aspecto diz respeito ao uso das tecnologias digitais no contexto pedagógico que devem ser objeto de formação permanente para os professores, pois sua introdução no contexto do ensino superior é fundamental para a formação dos profissionais para o contexto social atual, não podendo o professor se abster em utilizá-las, por exemplo.

Por último, para que o DPD estabeleça uma interface com a prática pedagógica, chamamos a atenção para o fato de que há uma necessidade de planejamento das instituições de ensino superior, no sentido de atendimento às esfericidades da formação docente, singularmente para os professores bacharéis do ensino superior que adentram à docência sem os conhecimentos basilares da profissão, obviamente, professores, sem excluir os demais, pela importância do papel desses profissionais para a formação das futuras gerações, para que alcancem as expectativas do contexto social e do tempo presente, preparando-os para o futuro que é logo ali.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. *In*: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 61-78.
- BATISTA, G. de P.; PORTILHO, E. M. L. Estilos, estratégias e técnicas de ensino na educação básica: professores em formação continuada. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 64, p. 50-74, janeiro de 2020.
- BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.
- BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, de 17 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 5.528/1968**, de 12 de novembro de 1968. Autoriza o poder executivo a instituir a Universidade Federal do Piauí e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1968.
- BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito. Brasília: CNE/CES, 2018.
- BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, n. 79, 25.04.2007. Brasília/DF: Poder Executivo, 2007.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, n. 49, Seção 1, 12/3/2008. Brasília/DF: Poder Executivo, 2008.
- BRASIL. Decreto Federal 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, n. 246, Seção 1 – 23.12.2005. Brasília/DF: Poder Executivo, 2005.
- BRASIL. **Resolução CES/CNE n. 9**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília/DF: MEC/CNE, 2004.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. de. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 41-53.

CARNEIRO, M. H. da S. Trabalho docente e saberes experienciais. *In*: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 101-113.

CUNHA, M. I. da. **O professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Jm Editora, 1998.

CUNHA, M. I. da. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil: implicações para o currículo. *In*: LEITE, C. (org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: CIIE/LIVPSIC, 2010. p. 63-74.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

ESTRELA, M. T. Ética e pedagogia no ensino superior. *In*: LEITE, C. (org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: CIIE/LIVPSIC, 2010. p. 11-28.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FRANCO, M. A. do R. S. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: USP, 2009.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 247., p. 534-551.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C. M. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira: Thomson, Learning, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabuco Venezuela São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, C.; RAMOS, K. Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária: alguns pontos para debate. *In*: LEITE, C. (org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: CIEE/LIVPSIC, 2010. p. 29-44.

LEONETTI, E. A. C.; KARL, J. S. Apontamentos sobre os marcos normativos do ensino do direito no Brasil e sua relação com a economia de mercado: do Brasil-Império ao século XXI. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 26, n. 50, p. 184-210, 2022.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2001.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. Necessidades formativas do docente do ensino superior para a realização da sua prática educativa. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B.; DIAS, A. M. I. (org.). **Formação docente e prática educativa**: percursos de pesquisas. Teresina: EDUFPI, 2014, p. 133-149.

MOURA, A. B. F. **Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior**: (re)conhecimento da experiência. 2014. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.

NASCIMENTO, E. F. **O professor bacharel em Direito**: investigando o desenvolvimento profissional docente. 2014. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.

NASCIMENTO, E. F. do. O bacharel e a prática educativa: reflexões frente à complexidade. *In*: CABRAL, C. L. de; NASCIMENTO, F. S. C. do; OLIVEIRA, C. M. B. A

**professoralidade e as práticas da docência:** identidade, saberes e desenvolvimento profissional. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 119- 131.

NASCIMENTO, E. F. do. **Configurações identitárias dos bacharéis-professores em direito no ensino superior:** o ser docente. 2017. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2017.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, jul./dez., p. 5-16, 2004.

OLIVEIRA, S. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PASSEGI, M. da C. Memórias autobiográficas: escrita de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, V. M. R.; SOUZA, E. C. de. (org.). **Memórias, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19-49.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 95-114.

PÉREZ-GÓMEZ, A. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. **Comprender y transformar la escuela**. Madrid: Morata, 1992. p. 17-33.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAUI. **Decreto Estadual 1.196**, de 01.04.1931. Criação da Faculdade de Direito do Piauí. Teresina: Governo do Estado do Piauí, 1931.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012a. p. 20-62.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 15-38.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, J. P. Formação contínua: políticas, concepções e práticas. **Aprender**, v. 16, p. 11-16, 1994.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação**: quando as memórias narram a história da formação. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005. p. 45-60.

RAMALHO, B. L. **Formar o professor, profissionalizar o ensino, perspectivas e desafios**. 2 ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

RIOS, T. A. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 121-136.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SIKES, P. The life cycle of the Teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (Org.). **Teachers' Lives and Careers**. London: The Falmer Press, 1985, p. 67-70.

SILVA, F. das C. R. da. Alicerces da formação docente em nível superior no Piauí: o protagonismo da Faculdade Católica de Filosofia. **Anais do XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Natal: PPGED/UFRN, 2014.

SILVA, S. S. da. Os impactos das políticas de expansão do ensino superior, e os seus reflexos nas relações de trabalho na educação a distância: flexibilização e precarização do trabalho docente. **REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**. Araraquara, v. 3, n. 1, jul./dez. 2010, p. 1-13.

SILVA, L. E. das N. **A constituição do professoralidade do bacharel docente**: o aprender a ensinar na educação superior. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2016.

SILVA, K. A. F. e. **Constituição da professoralidade no ensino superior**: percursos de professores bacharéis em administração. 2017. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Piauí-Teresina, 2017.

SILVA, R. V. da. **De bacharel a professor formador**: constituição da docência nas licenciaturas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Piauí. Teresina, p. 274, 2022.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, M. O. **Docência no ensino superior: dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em ciências contábeis da UFPI/Teresina**. 2017. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2017.

SOUSA, M. G. da S.; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Revista Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2004.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista do Centro em Educação UFSM**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13Jan/Fev./Mar/Abr., 2000, p. 5-24.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UFPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito**. Teresina: UFPI, 2014.

VASCONCELOS, M. I. C. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. *In: VEIGA, I. P.; VIANA, C. M. Q. Q. **Docentes para a educação superior: processos formativos***. Campinas: Papyrus, 2012. p. 13-27.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Apresentação. *In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. **Docentes para a educação superior: processos formativos***. Campinas: Papyrus, 2012. p. 7-10.

VEIGA, I. P. A. Desenvolvimento profissional docente da educação superior: um processo evolutivo e compartilhado. *In: VEIGA, I. P. A. et al. (orgs.). **Docência, currículo e avaliação: territórios referenciais para a formação docente***. Curitiba: CRV, 2017. p. 35-51.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 220, p. 44-49, 1992.

## APÊNDICE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI  
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

**TÍTULO DA PESQUISA: Desenvolvimento profissional e prática pedagógica: interfaces reveladas nas narrativas dos professores do Curso de Direito/UFPI**

#### IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Código de identificação: \_\_\_\_\_

#### QUESTÃO NORTEADORA

Partindo do pressuposto de que a docência é uma profissão, que requer saberes específicos, como professor do ensino superior do Curso de Bacharelado em Direito, quais as implicações dos investimentos no seu desenvolvimento profissional para a sua prática pedagógica?

#### ESTÍMULOS À QUESTÃO GERADORA

1. Descreva a sua trajetória formativa (inicial e continuada).
2. Quais as motivações que levaram à escolha pela profissão docente?
3. Como essa escolha alterou o seu processo de desenvolvimento profissional?
4. Você fez algum investimento especificamente para a docência, ou seja, quais os cursos foram realizados na área da docência?
5. Caso tenha ocorrido investimentos na área da docência, quais as alterações na sua prática pedagógica foram provocadas em dessa razão opção?
6. Descreva o seu início como professor formador no Curso de Direito.
7. Como ocorre a organização da sua prática pedagógica?
8. Na sua percepção, há saberes específicos necessários à docência?
9. Caso tenham ocorrido entraves na sua prática pedagógica, pela condição de bacharel, a serem superados no processo de aprendizagem da docência, quais e como foram superados?
10. Se você percebe(eu) mudanças na sua prática pedagógica ao longo da sua trajetória como docente no ensino superior, quais as razões para que ocorram ou tenha ocorrido?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE B – MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

***MEMORIAL DE FORMAÇÃO***

***TÍTULO DA PESQUISA:* Desenvolvimento profissional e prática pedagógica: interfaces reveladas nas narrativas dos professores do Curso de Direito/UFPI**

Pesquisadora Assistente: Mayra Ravena Cardoso Lima  
Pesquisadora Responsável: Josania Lima Portela Carvalhêdo

Pseudônimo:



***Teresina-PI, 2022***



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TÍTULO DA PESQUISA:**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA: INTERFACES REVELADAS NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO/UFPI**

**PESQUISADORES RESPONSÁVEIS**

**Pesquisadora Responsável:**

Josania Lima Portela Carvalhêdo

**Pesquisadora Assistente**

Mayra Ravena Cardoso Lima

Estimado/a professor/a,

Com o intuito de produzirmos dados para a pesquisa, em nível de mestrado, que traz como título: “Desenvolvimento profissional e prática pedagógica: narrativas dos professores de direito”, solicitamos sua colaboração no sentido de narrar seu processo formativo inicial e continuado. Com os dados produzidos, objetivamos “Analisar as implicações do desenvolvimento profissional do professor de direito para a prática pedagógica no ensino superior”. Destacamos que as narrativas produzidas subsidiarão a pesquisa que está em andamento, ressaltando que a sua participação é livre e sua identidade será mantida em absoluto sigilo.

Como auxílio para a produção do Memorial de formação, propomos disparadores de memórias que irão nortear a sua narrativa de formação. Antecipadamente, agradecemos a valorosa contribuição.

Grata,  
Mayra Ravena Cardoso Lima  
Mestranda em Educação  
UFPI - PIAUI

**PARTE I: DADOS DO PERFIL****1. Sexo:**

- a.  Masculino      b.  Feminino

**2. Idade:**

- a.  20 a 30 anos      b.  30 a 40 anos      c.  40 a 50 anos  
 d.  51 a 60 anos      e.  Acima de 60 anos

**3. Formação Profissional:**

- a.  Graduação

Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
 Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

- b.  Especialização

Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

- c.  Mestrado

Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

- d.  Doutorado

Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

**4. Tempo de exercício da docência no ensino superior:**

- a.  0 a 3 anos      b.  4 a 6 anos      c.  7 a 14 anos      d.  15 a 25 anos  
 e.  26 a 35 anos

**5. Tempo de exercício da docência no Curso de Direito da UFPI:**

- a.  0 a 3 anos      b.  4 a 6 anos      c.  7 a 14 anos      d.  15 a 25 anos  
 e.  26 a 35 anos

6. Pra falar de mim. Faça um relato de como você se tornou professor(a).

## PARTE II: REMEMORANDO A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

1. Rememore seu ingresso no Curso Superior – Bacharelado em Direito (Formação Inicial). Porque a escolha do Curso? Quais as expectativas? Quais as percepções iniciais acerca da profissão?

<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>
-------------------------

2. Rememore sua formação continuada. Quais as razões das escolhas?

<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b>

- 3 Qual a relação entre a sua formação continuada e a opção pela docência?

<b>FORMAÇÃO CONTINUADA/OPÇÃO PELA DOCÊNCIA</b>

3. Quais as contribuições dos investimentos na Formação Continuada para a sua prática pedagógica?

<b>INVESTIMENTOS FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE DIREITO</b>

- 5 Qual a sua percepção acerca da relação as suas necessidades formativas e a prática pedagógica desenvolvida no Curso de Direito?

<b>NECESSIDADES FORMATIVAS/PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>

Boas reflexões!!

