

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Fernanda Peres Soratto

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL/PARANAÍBA E A ANÁLISE DO SEU
CONHECIMENTO DOCENTE**

PARANAÍBA/MS

2013

S713f

Soratto, Fernanda Peres

A formação do professor do curso de direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Paranaíba e a Análise do seu conhecimento docente/ Fernanda Peres Soratto. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2013.

202f. ; 30 cm.

Orientadora: Profª Drª Eliane Greice Davanço Nogueira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Ensino superior. 2. Curso de direito. I. Soratto, Fernanda Peres. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 378

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

Fernanda Peres Soratto

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL/PARANAÍBA E A ANÁLISE DO SEU
CONHECIMENTO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira

Paranaíba/MS

2013

FERNANDA PERES SORATTO

A Formação do professor do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Paranaíba e a análise do seu conhecimento docente

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 24 de junho de 2013

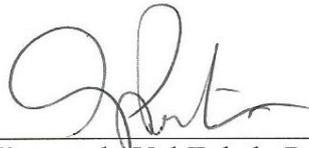
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira(Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Esta dissertação é dedicada aos grandes
mestres que tenho na vida:

Meus pais, Alcides Soratto e Anita Peres
Soratto. Vocês me educaram, todos os dias,
para hoje estar aqui;
Meu irmão Rogério Peres Soratto. Você me
ensina, todos os dias, a perseverar, assim
cheguei até aqui.

Meu sobrinho Arthur Lessa Soratto, você está
me ensinando, todos os dias, que os
sentimentos sinceros nascem e renascem, por
você estou aqui.

Diante do amor, respeito e compreensão
dispensados por vocês, não vou parar por aqui.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-graduação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PIBAP/UEMS), órgão de fomento, pelo auxílio financeiro;

À professora, Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, orientadora, por confiar e acreditar, que juntas, conseguiríamos percorrer as estradas tortuosas que cruzaram o Direito com a Educação.

Aos professores, Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo, banca examinadora, por contribuírem com o encaminhamento final da pesquisa.

Aos sujeitos de pesquisa, os professores do curso de Direito, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba (UEMS/Paranaíba), por aceitarem, tão gentilmente, participar da pesquisa desenvolvida.

Aos professores, funcionários e colegas, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), especialmente aos do curso de Mestrado em Educação, da Unidade Universitária de Paranaíba, pelos ensinamentos, serviços prestados e companheirismo durante o período de desenvolvimento da pesquisa.

A todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a elaboração desta pesquisa.

Agradeço também a você!

O autêntico professor acredita no homem que está no
aluno, a quem busca conferir o imenso privilégio de
acreditar em si, desde a segurança afetiva até as
capacidades adquiridas.
Currículos, programas, matérias e materiais do ensino,
metodologias e técnicas: tudo o mais são apenas
pretextos para a densidade das relações que se
estabelecem entre seres humanos que se respeitam e
admiram.

Mário Osório Marques

RESUMO

O ensino universitário e o ensino do Direito têm suscitado inúmeras discussões na esfera educacional brasileira, sobretudo no que tange à formação docente. Pensar na formação do professor universitário, e do professor do curso de Direito, requer a conscientização de que, nem toda graduação habilita o profissional a ensinar, principalmente em referência aos cursos de bacharelado, nos quais o ensino é voltado para os conhecimentos técnicos da profissão. Neste sentido, ao bacharel em Direito, que tome a docência como profissão, surge a necessidade da aquisição de conhecimentos específicos, que o capacite pedagogicamente para a profissão e suas especificidades. Assim sendo, a presente dissertação de mestrado, amparada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa “teorias e práticas educacionais”, tem por objetivo central investigar a formação e a prática do professor do curso de Direito e analisar como se deu a construção da sua prática pedagógica. O estudo trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que permitirá ao pesquisador o contato direto com os sujeitos da pesquisa. Dentro desta perspectiva optou-se pela abordagem da História de Vida, na técnica das narrativas autobiográficas, pautadas nos escritos de Nóvoa (2007), Nóvoa e Finger (2010), Souza (2006), Josso (2004), Prado e Soligo (2011). Como referencial teórico utilizamos os estudos de Pimenta e Anastasiou (2011), Pimenta (2009), Masetto (2009b), Vasconcelos (1996, 2009), Soares e Cunha (2010), Behrens (2009), Tardif (2008), Pimentel (1993), Gatti (2004), Almeida (2012), Ribeiro Junior (2003), Ventura (2004), Martínez (2002), entre outros estudiosos do assunto que surgiram durante a elaboração da pesquisa. O lugar da pesquisa foi a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba que, dentre outros cursos, abriga o curso de Direito, e os sujeitos da pesquisa são os professores que exercem a atividade docente na área jurídica nessa Instituição. Como instrumentos de coleta dos dados foram utilizados os questionários e narrativas escritas roteirizadas, por meio dos quais os participantes forneceram as informações sobre sua formação e desenvolvimento profissional, os quais foram analisados no transcorrer da pesquisa. A análise dos dados coletados permitiu o entendimento das trajetórias formativas dos docentes narradores. Os resultados das efetivas análises de dados evidenciam que cada interlocutor do estudo percorreu sua trajetória formativa individualmente, porém possuindo desafios e superações parecidos, ao ingressar no magistério superior jurídico, preocupando-se, contudo, em desenvolver sua profissionalidade docente na busca por suplantando as deficiências em saberes específicos acerca da docência, originários da formação inicial em Direito. Assim, a conscientização, salvo algumas exceções, por formação e preparo específico e pedagógico para a prática profissional do magistério superior é crescente dentre os sujeitos.

Palavras chave: Ensino Superior. Curso de Direito. Saberes Docentes. Formação Pedagógica.

ABSTRACT

The university teaching, and teaching of law, have sparked numerous discussions in the educational sphere in Brazil, especially in regard to teacher training. Thinking in teacher education college, and professor of law, requires the realization that not every graduate enables professionals to teach, especially in reference to the bachelor's, where the teaching is geared to the technical expertise of profession. In this sense, the Bachelor of Law, to take teaching as a profession, comes the need to acquire specific knowledge, which enables him pedagogically for the profession and its specificities. Therefore, this dissertation, supported by the Program for Graduate Education at the State University of Mato Grosso do Sul, in the search line "educational theories and practices", aims to investigate the central training and practice of teacher law school, and analyze how was the construction of their pedagogical practice. The study deals with a qualitative research, allowing the researcher to direct contact with the subjects. Within this perspective we chose to approach the history of life, the technique of autobiographical narratives, guided by the writings of Nóvoa (2007), Nóvoa and Finger (2010), Souza (2006), Josso (2004), Prado and Soligo (2011 .) Used as theoretical studies Pepper and Anastasiou (2011), Pepper (2009), Masetto (2009b), Vasconcelos (1996, 2009), Soares and Cunha (2010), Behrens (2009), Tardif (2008), Pimentel (1993), Gatti (2004), Almeida (2012), Junior Ribeiro (2003), Ventura (2004), Martínez (2002), among other scholars of the subject that arose during the drafting of the research. The place of research was the State University of Mato Grosso do Sul, University Paranaíba Unit, which, among other courses, houses the law school, and the subjects are the teachers who pursue teaching at the institution in this legal area. As instruments of data collection were used questionnaires and written narratives scripted, where participants provided information about their training and professional development, which were analyzed during the study. The data analysis allowed the understanding of the trajectories of teachers training narrators. The results of the analysis of actual data shows that each interlocutor of the study, ran its course training individually, but having similar challenges and overruns, on entering university teaching legal worrying, however, in developing their teaching professionalism in seeking to supplant the deficiencies in specific knowledge about teaching, originating in the initial training in law. Thus, awareness, with some exceptions, for training and specific preparation for teaching and professional practice of university teaching, is increasing among the subjects.

Keywords: Higher Education. Law Course. Teachers knowledge. Pedagogical Training.

SIGLAS

AEMS – Faculdades Integradas de Três Lagoas

Anhanguera-UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

CEE/MS – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CESUP – Centro de Ensino Superior

CF – Constituição Federal de 1988

CNE – Conselho Nacional de Educação

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FADAFI – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FADIR – Faculdade de Direito de Campo Grande

FAMA – Faculdade Aldete Maria Alves

FID – Faculdades Integradas de Dourados

FIPAR – Faculdades Integradas de Paranaíba

ICBCG – Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande

IES – Instituição de Ensino Superior

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LFG – Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes

MEC – Ministério da Educação

NUPAP – Núcleo de Pesquisa e Apoio Pedagógico

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TI – Tempo Integral

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UEMS/Paranaíba – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba

UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNAMA – Universidade da Amazônia

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICASTELO – Universidade Camilo Castelo Branco

UNIESP - União Nacional das Instituições de Ensino Superior Privadas

UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNIVEM – Centro Universitário Eurípedes de Marília

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UNIUBE – Universidade de Uberaba

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	97
QUADRO 02 – Sujeitos narradores.....	104
QUADRO 03 – Categorias para análise dos Dados	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
MEMÓRIAS DE UMA VIDA POUCO VIVIDA: narrando a formação do eu	18
E foi assim que tudo começou	18
A graduação: uma escolha.....	23
A docência: mais uma escolha	24
1 A UNIVERSIDADE EM FOCO: SÍNTESE HISTÓRICA DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL E NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	30
1.1 A gênese da Universidade brasileira	37
1.2 Os primeiros cursos de Direito no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul	41
2 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: NOTICIÁRIO SOBRE SABERES INERENTES AOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS	51
2.1 A docência na universidade	53
2.2 Em busca dos saberes docentes	63
2.3 O Professor bacharel: o professor de Direito em foco	74
3 PELO CAMINHO: O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	81
3.1 Nas tramas da pesquisa qualitativa	83
3.2 A fenomenologia	86
3.3 As Histórias de Vida das vidas com histórias	89
3.4 O lugar da pesquisa	94
3.5 Os sujeitos pesquisados	96
3.6 Os instrumentos para coleta de dados	99
4 NARRANDO A FORMAÇÃO DOCENTE: OS DOCENTES DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL/PARANAÍBA E SUAS HISTÓRIAS	102
4.1 Formação inicial e continuada	106
4.2 Profissional do ensino superior jurídico	115
4.3 Formação pedagógica	127
4.4 Prática docente	141
4.5 Síntese dos resultados	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158

REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE A – Ofício 001/2012	177
APÊNDICE B – Autorização Institucional para coleta de dados (Coordenador do curso de Direito)	178
APÊNDICE C - Autorização Institucional para coleta de dados (Gerente da Unidade Universitária de Paranaíba)	179
APÊNDICE D – Termo de esclarecimento e livre convencimento	180
APÊNDICE E – Termo de confidencialidade.....	183
APÊNDICE F – Questionário	184
APÊNDICE G – Roteiro das narrativas escritas	186
APÊNDICE H – Narrativas escritas roteirizadas dos professores	188

INTRODUÇÃO

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

O ato de recordar e transcrever memórias e experiências vivenciadas pode até parecer algo simples, mas nossas próprias histórias são as mais difíceis de serem contadas. Elas são carregadas de sentimentos alegres e tristes, recordações prazerosas e ao mesmo tempo avassaladoras, lembranças que há muito deixamos adormecidas, por mero capricho do tempo, ou por opção do narrador.

Nesta perspectiva, a presente dissertação de mestrado, intitulada: A formação do professor do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Paranaíba e a análise do seu conhecimento docente, amparada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba (UEMS/Paranaíba), na linha de pesquisa “Teorias e Práticas Educacionais”, tem como objetivo investigar a formação e a prática do professor do curso de Direito, ao analisar a construção da sua prática pedagógica a partir dos relatos de sua trajetória formativa.

A escolha pela temática da pesquisa foi motivada por acontecimentos que marcaram minha trajetória formativa. Primeiramente, por minha formação inicial no curso de Direito, pela UEMS/Paranaíba, e segundo pelas experiências vivenciadas enquanto docente da mesma instituição de ensino superior. Assim, busquei transportar para este trabalho minhas próprias inquietudes, anseios, e também expectativas, tendo em vista que o pessoal não se separa do profissional, pois o ser que vivencia as experiências é o mesmo.

Neste sentido, é notório que o ensino universitário brasileiro, nós últimos anos, se tornou objeto de interesse de especialistas da área da educação, principalmente no âmbito do repensar o quadro da educação superior e dos profissionais ali atuantes. O curso de Direito, um dos mais antigos cursos universitários do país, que na época de sua instalação visava à supressão da necessidade de profissionais da área jurídica, já enfrentava problemas relativos à docência e ao caráter técnico de seu ensino.

Desde sua implantação, o curso de Direito objetivou a formação de profissionais da lei, ou seja, exímios manipuladores do sistema legislativo e jurídico vigente. Os docentes atuantes nesse cenário eram meros reprodutores das leis elaboradas para reger as condutas

sociais dos cidadãos, presos ao tradicionalismo do ensino, eram renomados profissionais da atividade jurídica, com vasto conhecimento técnico da profissão.

Para Duran (2004), o ensino jurídico é um reflexo da supervalorização técnica e científica da educação superior, em detrimento a outros conhecimentos, como os culturais. Esse processo se deve, principalmente, as estruturas educacionais e curriculares dos cursos jurídicos, que dispensam valorização em demasia as disciplinas profissionalizantes, em substituição das disciplinas formativas nos currículos.

É manifesto, que estes são problemas ainda a assolar o ensino universitário e o ensino do Direito, visto que a graduação em nível de bacharelado prima pela formação técnica na área do conhecimento escolhida e não pela preparação para a docência. Porém, é sabido também, que para conduzir o ensino dos futuros especialistas das carreiras jurídicas, são necessários docentes que possuam conhecimentos específicos da área, visto que aos graduandos esses conhecimentos são o cerne da atividade profissional.

Mas, a detenção de conhecimento técnico e específico da área jurídica não é suficiente para garantir que um bacharel em Direito adentre a carreira docente, já que em sua formação inicial não obteve a preparação para tanto. Para Ribeiro Junior (2003, p. 15) “[...] o ensino do Direito, de maneira geral, desenvolve-se sem a observância dos fundamentos didático-pedagógicos”, o que torna o professor um mero repetidor de conteúdos aprendidos com seus mestres.

Seguindo nessa linha de pensamento, sabemos que o tornar-se docente universitário, nesse caso da graduação em Direito, perpassa por um caminho demasiadamente complexo. Pois demanda aquisição de uma gama de saberes que vai além de uma formação técnica, ou seja, muito mais que a detenção dos necessários conhecimentos específicos da área jurídica, pois deve deter também outros conhecimentos que embasem a metodologia de aplicação deste conhecimento especializado na prática acadêmica.

Então, a docência universitária pressupõe a aquisição de outros saberes que complementem os da formação inicial, principalmente no caso dos professores bacharéis, ou seja, saberes que ultrapassem os de uma especialidade e proporcionem uma visão ampla de outras áreas e do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, ao professor do ensino superior é necessária uma formação pedagógica sólida, que contribua para o desenvolvimento de si e dos alunos, conscientizando-se de que investir em sua profissionalidade é um passo importante para obter sucesso na atividade docente (MASETTO, 2009a).

Porém, a obtenção desta formação pedagógica, por vez complementar, no caso do professor do curso de Direito não está legitimamente instituída, visto que, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) não contempla tal exigência, mas uma preparação docente em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A LDB deixou a cargo dos cursos de mestrado e doutorado o preparo dos docentes universitários, o que muitas vezes não acontece no que se trata de uma preparação pedagógica eficaz, já que estes cursos são voltados para os conhecimentos específicos da área de estudo e para o desenvolvimento de pesquisas.

Neste contexto, necessário se faz uma reflexão sobre como acontece e se desenvolve a formação pedagógica do professor do ensino superior e do professor do curso de Direito. O que requer, primeiramente, a conscientização de que nem toda graduação credencia o profissional a ingressar na carreira docente, principalmente quando se refere aos cursos de bacharelado, que é o caso do curso de Direito.

Logo, diante da realidade vivenciada pelo ensino superior e o ensino jurídico, e do inconformismo manifestado em nós com a situação posta, é que surgiu o interesse para desenvolvermos este trabalho de pesquisa. A motivação para tanto está disposta na necessidade de compreender a formação e a prática do professor do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba (UEMS/Paranaíba). Para isso, buscaremos responder aos seguintes questionamentos:

- 1- Quem é o professor do curso de Direito da UEMS/Paranaíba?
- 2- Sabendo de sua graduação inicial, quais os investimentos realizados em sua formação pedagógica durante a sua trajetória docente?

A partir da reflexão sobre esses questionamentos preliminares, assim como, de nossa própria trajetória profissional, foi possível delimitar o tema pesquisado e aprofundar os estudos na área para compreender melhor a problemática. O que não se mostrou uma tarefa simples, devido à escassez de produções intelectuais sobre a temática, principalmente dentro da realidade sul mato-grossense.

Exemplificando essa desvalorização da formação do docente que atua no curso de Direito, quando saímos à procura de bibliografias específicas que subsidiassem a temática em bibliotecas e livrarias raras foram as obras relacionadas ao tema da pesquisa. O que, para Ventura (2004, p. 01) é uma demonstração de que “[...] os professores encaram com naturalidade a evidência de que ensinam Direito através da transmissão de conteúdos que aprenderam, sem ter, de fato, aprendido a ensinar”.

Na esfera universitária um dos principais atores é o professor, responsável diariamente pela dramatização que ocorre na academia, principalmente no momento em que o ensino superior adquire a responsabilidade pela formação dos futuros profissionais que serão lançados no competitivo mercado de trabalho. Se transferirmos esse pensamento para o docente da academia jurídica, em um período de rápida e expressiva expansão de cursos dessa área, o que provoca um substancial aumento quantitativo de seus docentes, logo, também surge a preocupação com a formação para a docência desses professores.

Para alcançarmos os objetivos desse trabalho de pesquisa, optamos como método científico das Histórias de Vida, sob a técnica de pesquisa narrativa autobiográfica, “[...] visto que a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto) biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação” (SOUZA, 2006, p. 34).

O referencial teórico da pesquisa foi construído por meio de estudos meticulosos de autores que discutem a temática, centrando-se nas principais ideias sobre o tema e o modo como os autores o compreendem, assim, como aportes teóricos, trabalhamos com: Pimenta e Anastasiou (2011), Pimenta (2009), Masetto (2009b), Vasconcelos (1996, 2009), Soares e Cunha (2010), Behrens (2009), Tardif (2008), Pimentel (1993), Gatti (2004), Almeida (2012), Ribeiro Junior (2003), Ventura (2004), Martínez (2002), dentre outros estudiosos de renome.

O local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi a UEMS/Paranaíba, estabelecimento de ensino superior público que, atualmente, oferece o curso de graduação em Direito, disponibilizado em duas turmas (matutino e noturno). Os sujeitos interlocutores da pesquisa foram os professores do curso de Direito da UEMS/Paranaíba e a coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2012.

A presente dissertação de mestrado apresenta-se em quatro capítulos, além da introdução, considerações finais, apêndices e anexos. No capítulo I, intitulado “A Universidade em Foco: síntese do curso de Direito no Brasil e no Mato Grosso do Sul” elaboramos uma exposição histórica genérica sobre a origem da universidade e do ensino superior jurídico. Destacamos também as principais características e modelos de ensino, perpassando pela criação dos primeiros cursos de Direito do Brasil, até aportarmos em solo sul-mato-grossense, onde destacamos a evolução do ensino superior jurídico no Estado.

No capítulo II, “A Docência no Ensino Superior: noticiário sobre saberes inerentes aos docentes universitários”, consideramos uma reflexão sobre a docência universitária e a

importância dos saberes docentes frente ao ato de ensinar e aprender, que pressupõe competências distintas, dentro e nos ambientes que circundam a sala de aula universitária. Enfatizando o desenvolvimento profissional do professor, em especial do professor universitário bacharel em Direito, que carece da apropriação de conhecimentos pedagógicos, advindos de formação complementar, visto que não pertencem às finalidades de sua graduação inicial.

No capítulo III, denominado “Pelo Caminho: o percurso metodológico da investigação”, procuramos descrever a trajetória metodológica da pesquisa, momento em que apresentamos o referencial metodológico que embasou o estudo, contextualizando o cenário institucional, os sujeitos interlocutores e os procedimentos empregados para a coleta e análise dos dados pesquisados.

No capítulo IV, “Narrando à Formação Docente: os docentes do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Paranaíba e suas histórias”, realizamos a análise interpretativa dos dados coletados junto aos sujeitos, momento em que trabalhamos com os questionários e as narrativas escritas roteirizadas dos professores, para desvendar as trajetórias formativas dos docentes do Curso de Direito.

Por fim, nas “Considerações finais” do trabalho, apresentamos nossas conclusões sobrevindas das reflexões acerca da análise do referencial teórico e das narrativas dos sujeitos pesquisados, pois foram estes que nos ajudaram a compreender o problema em estudo. Ressalta-se também, que inicialmente apresentamos nossa própria narrativa de formação, pois foi através dela que vislumbramos com mais exatidão o problema de pesquisa e os rumos do trabalho investigativo.

MEMÓRIAS DE UMA VIDA POUCO VIVIDA: narrando a formação do eu

Mas aconteceu que o pequeno príncipe, tendo andado muito tempo pelas areias, pelas rochas e pela neve, descobriu, enfim, uma estrada. E as estradas vão todas em direção aos homens.

Antoine Saint-Exupéry

O desafio do escrever sempre esteve diante de mim, como um chafariz de entusiasmo nos dias tristes e negros, ou o sabor adocicado da fruta fresca, recém colhida e ainda úmida pelo orvalho da noite. Mas voltar o olhar, hoje fixo no futuro, para o que já não passa de fleches rebuscados, certamente, é um desafio ainda maior.

A elaboração de uma narrativa autobiográfica, nesta perspectiva, tem a intenção de reviver memórias e passagens das histórias vividas, que influenciaram e ainda influenciam em nossa formação. Já que nossa história é confeccionada pelo tempo, experiências, recordações e emoções, tornando-se memórias de quem as têm, sinal que possui um passado, vive um presente e possibilita uma imensa reflexão que contribuirá para o seu futuro.

Esclareço que falar sobre o eu, transcrever memórias e experiências vivenciadas pode parecer algo simples, mas nossas próprias histórias são as mais difíceis de serem contadas. Elas são carregadas de sentimentos alegres e tristes, recordações prazerosas e ao mesmo tempo avassaladoras, lembranças que há muito estavam adormecidas, por mero capricho do tempo, ou por opção do narrador.

Ao elaborar esta narrativa procurei destacar acontecimentos que impulsionaram a escolha do tema proposto para se desenvolver nos estudos do Mestrado em Educação. Além, de constituir um importante instrumento de conhecimento pessoal e de formação, que colabora para a concretização do meu desejo de cumprir mais uma etapa intelectual de minha caminhada.

E foi assim que tudo começou

Era início do ano 1981, do século anterior, o Brasil via o fim de uma era inquietante, de lutas travadas e de conquistas relevantes, quando nascia a segunda filha de um casal de agricultores, residentes no município de Três Fronteiras, São Paulo. Nasci em um caloroso

novembro, em meio a uma turbulência familiar gerada por uma grave doença em um de seus membros, a doença levou a vovó que nunca conheci, mas que não pode partir sem antes olhar para os meus enormes olhos cor de jade.

Minha chegada foi um alento para a dor, porém aos poucos a garotinha de meses sucumbiu a sua própria doença, à morte por longo tempo a rondou, o que deu início ao suplício da busca pela cura, mas o que curar? Os médicos não tinham um diagnóstico, nem os curandeiros supunham algum, mas foi o tempo que pode revelar o que era, e a cura veio da forma mais obscura, fato que não fará parte das minhas memórias, pois nem eu a conheço.

Tive uma infância diferente das crianças de minha geração, brinquei com bonecas de pano, joguei futebol com bola de meia, corri entre pés de café e nadei nas águas límpidas de um ribeirão. Engraçado, não tive uma boneca Barbie, sonho de toda garota, mas olhando pra o passado percebo que ela não fez falta, ora, tive tudo que uma criança precisa ter de verdade, muito amor e respeito, e também, os melhores pais de uma vida.

Engraçado buscar as lembranças, pois quando procuramos por elas, percebo que estão lá intactas, vivas e prontas para emergir. Lembro-me de meu pai saindo para sua pescaria e eu a implorar para ser sua companheira, ele nunca negou os meus pedidos. Ainda me vejo sentadinha na barranca do rio, brincando com os peixinhos, acho que nunca me esquecerei do lindo sorriso de meu pai a iluminar seus olhos azuis como aquele céu, o céu de minha infância.

Lembro-me de minha mãe, de todas as guloseimas confeitadas, elas me deixaram gordinha, mas recordo principalmente de sua garra, dos esforços nunca negligenciados para criar suas crianças, mesmo nos momentos mais difíceis e acredite esses não foram poucos. Para quem enfrentou a morte e dela fez a vida, ela se saiu muito bem, criou mais duas pessoas para o mundo, plagiando suas próprias palavras.

Os anos de minha infância passaram rapidamente, o meio rural em que cresci era o oposto do atual, havia muitas pessoas, festas tradicionais, encontros de famílias, tudo era motivo para reunir os entes queridos e os indesejados também. Aliás, ouvir conversa de adulto é o que mais se faz na infância e quando adulto o desejo é voltar à infância, será por quê?

A escola entrou em minha vida, muito antes que eu pudesse adentrá-la, pois quando presenciava a saída de meu irmão para escolinha primária chorava e fazia birras. Por fim, pegava minha própria mochilinha, caminhava ao redor da casa, me sentava na varanda, e lá brincava com meus caderninhos e lápis coloridos, não podia ser interrompida, pois eu estava estudando.

Anos à frente, o primeiro dia de aula chegou, eu só tinha seis anos de idade, quando entrei naquela escolinha rural como aluna. A escolinha, como era carinhosamente conhecida a Escola Estadual de Primeiro Grau Isolada das Três Casinhas, tratava-se de uma escola multisseriada, estranha para a realidade atual, mas ainda comum para as pessoas do campo em muitos locais do país.

Uma única sala de aula, dividida entre nove alunos de séries distintas e uma única professora. A escola possuía somente uma pequena cozinha e um banheiro bem simples. Mas eu me maravilhei com aquele mundo, a primeira professora, a Senhora Roseli, a caixa de carimbos, os meus caderninhos de capa verde, guardados ainda hoje em uma caixa de lembranças empoeirada, minha bolsa de pano, tudo era mágico.

Tão somente quatro paredes, um armário com o mínimo de material, quadro de giz, crianças tímidas, com o olhar atento, deslumbradas com a possibilidade de aprender coisas novas, um professor com a tarefa de ensinar e a sensação de que o que sabe não serve para aquela realidade, [...] (FERRI, 1994, p. 12).

Como dito, tudo era simples, parecia até improvisado, mas a sensação de ler as primeiras palavras jamais esquecerei. As antigas cantigas ainda pairam por minha mente, às vezes me pego cantando uma que adorava:

Meu lanchinho, meu lanchinho
Vou comer, vou comer
Prá ficar fortinho,
Prá ficar fortinho
E crescer! E crescer! (TREVISAN, n.p.).

Crescer é algo misterioso, e enfrentei alguns dilemas nesse percurso. O primeiro se mostrou já na infância, quando tive que deixar minha querida escola rural, onde convivia com poucos coleguinhas, uma professora amável e dedicada a ensinar as primeiras letras, aquelas crianças simples e ingênuas e me aventurar em uma grande escola na cidade de Santa Fé do Sul, São Paulo.

Ainda me lembro do primeiro dia de aula, na Escola Estadual de Primeiro Grau Professor Benedito de Lima, era a 2ª série, que hoje corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental. Recordo das tantas crianças e pré-adolescentes, todos correndo ao mesmo tempo, um barulho quase ensurdecador. E eu lá parada no enorme pátio de chão negro, quase em lágrimas por não saber o que fazer.

As professoras, ó minhas professoras daquele tempo, se soubessem os males e os traumas que geraram, talvez tivessem se comportado de maneira diferente. Lembro-me, de uma professora que tive naquele período, uma Senhora de meia idade, morena, de traços bem marcantes e que em certa ocasião de minha história, chamou meus pais para uma conversa dizendo-lhes: “Sua menina é bem desprovida de inteligência, essa menina é burra, senhores, ela não aprende, não será nada na vida.”

Ainda carrego essa lembrança, essa foi uma experiência que consigo encarar de maneira distorcida, pois foi aquela professora que me fez chegar até este ponto do caminho. Eu tinha oito anos de idade e prometi que jamais ninguém iria se referir a mim daquela maneira, e meus pais teriam orgulho da pessoa que me tornaria no futuro.

Confesso que almejo o dia do encontro com aquela mulher, com um pouco mais de propriedade agora, discutiremos práticas pedagógicas diferenciadas das utilizadas por ela. Não só métodos pedagógicos baseados na repetição pura e simples, mas um trabalho permeado de criticidade, “[...] realizado pelo professor e pelo aluno, atuando por um objetivo comum” (VEIGA, 2001, p. 21).

A escola primária não foi só uma decepção infantil, mas um palco de descobertas sem igual. Foi ali, no ambiente escolar, que tomei gosto pela leitura e pela escrita, que tive meu primeiro contato com crianças especiais, com o lúdico e com os esportes, assim como fiz amigos leais, distanciados pelo tempo, mas presentes nessas memórias.

Aos nove anos de idade, por motivos familiares, tive que mudar de colégio, assim, quando estava na quarta série primária, hoje 5º ano do Ensino Fundamental, passei a estudar na Escola Estadual de Primeiro Grau de Três Fronteiras, bem no meio do ano letivo. A adaptação não demorou, visto que fui muito bem recebida por todos os alunos e pela professora Rosa, mulher séria, um pouco brava, porém muito dedicada ao seu ofício e aos alunos.

Assim, orgulhosamente e surpreendentemente consegui passar pela infância, depois de algumas batalhas, segui em frente e cheguei à adolescência. Acredito piamente, que passei sem muitos traumas por ela, principalmente na escola, eu já sabia o que queria nesse momento de minha trajetória.

Os últimos quatro anos do primeiro grau, agora Ensino Fundamental, estudei na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Miguel Renda, também em Três Fronteiras. Os anos ali foram muito proveitosos, a escola e os professores proporcionavam aos alunos

atividades que iam além da sala de aula, como semanas comemorativas, coral escolar, gincanas e pequenas olimpíadas.

O colegial, atual Ensino Médio, iniciei na Escola Itael de Mattos, em Santa Fé do Sul/SP, no período vespertino. Era uma turma pequena, de aproximadamente quinze alunos, mas foi ali que superei muito de minha timidez, visto que era incentivada pelos professores a participar das discussões em sala de aula e das atividades extraclasse.

No ano seguinte, voltei a estudar em minha cidade, no período noturno e surpreendentemente, apesar do estigma carregado por esse turno, ótimos professores lecionavam na Escola Estadual Prof. José Joaquim dos Santos. Reencontrei também, meus amigos do Ensino Fundamental, alguns amores passageiros e a Professora Celiana, responsável por minha entrada na faculdade, já que fez um trabalho maravilhoso com a turma, ensinando português de uma forma que nunca ninguém o fizera.

Sempre fui incentivada a estudar por minha família, mas fui muito além de só estudar, eu era muito dedicada, era uma devoradora de livros, tinha sede pelo conhecimento e adorava descobrir o mundo pelas histórias. Aos quinze anos fui primeira aluna a ser premiada por minha escola, a melhor aluna do 1º ano do colegial, em uma escola que tinha mais de dez turmas nesse mesmo ano escolar. Não que este fato tenha influenciado algo em minha vida, mas eu soube que estava no caminho certo.

E assim chegou finalmente o dia da escolha pela universidade e por uma profissão, mas qual seria esta profissão, que deveria ser escolhida por alguém que só tinha dezessete anos e ouvia enlouquecidamente um ídolo morto, chamado Renato Russo que cantava:

Nas favelas, no senado
 Sujeira pra todo lado
 Ninguém respeita a constituição
 Mas todos acreditam no futuro da nação
 Que país é esse?

A única certeza que tinha é que seguiria os passos de um ídolo vivo, meu *brother* Rogério, engenheiro agrônomo, formado em uma universidade pública e no início de um mestrado na mesma universidade. Desta forma, prestei vestibular para o referido curso, mas não consegui êxito no vestibular.

Então, os sonhos de uma adolescente que ainda queria mudar o mundo, falaram mais alto, e busquei o Direito, talvez como forma de concretizar meus ideais, ou simplesmente porque acreditava nas pessoas e na justiça.

A Graduação: uma escolha

Após a difícil escolha pela profissão, da enorme luta travada com os vestibulares, meu nome estava na lista de aprovados e finalmente eu iria para a universidade, uma universidade pública, como sempre desejei. Iria também, morar longe dos olhos dos meus pais e cumprir as promessas que fizera a eles de jamais abandonar os princípios que me ensinaram.

Ingressei no curso de Direito, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, com dezenove anos de idade, um emaranhado de sonhos e muitas expectativas. Triste realidade a que encontrei, pois a unidade não possuía prédio próprio, as aulas eram ministradas em uma escola estadual, em salas pequenas e quentes.

Tudo era muito precário, faltavam livros na biblioteca, funcionários, materiais didáticos e até professores para o curso. Alguns professores eram descompromissados, pois as faltas eram constantes, outros abandonavam as aulas e meses se passavam até que outro assumisse a disciplina.

De todas essas dificuldades, o modo como os professores ministravam as aulas mostrou-se como a principal, pois eram, em sua maioria, professores expositores de conteúdos, catedráticos, distantes dos alunos e aplicando avaliações não condizentes com os conteúdos ministrados. Enfim, no primeiro ano pensei em desistir, visto não conseguir fazer uma conexão entre a teoria disposta nos manuais e as aulas até então ministradas.

Entretanto, como critério de justiça, também passaram por minha graduação professores aplicados, bons professores, confesso. Estes além de ensinar com louvor, me introduziram no mundo da pesquisa científica e da extensão, nessa época muito singela na UEMS, mas que fizeram me apaixonar pelo curso, que concluí no final do ano de 2005.

Finda a graduação, outros desafios bateram à porta e depois de algumas tentativas consegui um trabalho, obtive êxito no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e iniciei uma pós-graduação em Direito Previdenciário, disciplina não pertencente ao currículo do curso de graduação em Direito, da UEMS.

Assim, o Direito se tornou a minha paixão, pois a sua teoria é rodeada por profunda e encantadora beleza, mas a sua prática cotidiana fez os sonhos da garota que queria mudar o mundo ficarem perdidos na realidade da profissão. Talvez a realidade jurídica posta seja a grande mazela dessa profissão e a frieza com que o Direito é aplicado e que, aos poucos, vai

dominando seus estudiosos, pois a lei se torna simplesmente instrumento de conquista, e isso não era mais suficiente para mim.

Em certos momentos, já enquanto advogada, vi-me esquecida do ser humano que fui, tendo assim, a certeza de que algo me faltava, não que o amor por minha profissão tenha se dissipado, mas ela já não preenchia certos vazios, então busquei pelo novo, pelo desconhecido e lá estava ela: a docência

A Docência: mais uma escolha

Minha família nunca possuiu tradição na área docente, com exceção de meu irmão, agora doutor e engajado na atividade docente como professor universitário em uma instituição de ensino superior. Desta forma, sempre foi incentivada por ele a adentrar a área do ensino, mas sempre me recusei devido à timidez, e também por não me achar preparada para assumir tamanha responsabilidade perante uma sala de aula.

Porém, a oportunidade surgiu num processo seletivo para contratação de professores, do curso de Direito, da UEMS, unidade Universitária de Paranaíba, para o qual fiz inscrição incentivada por alguns amigos. Este processo de seleção docente constituía-se em duas etapas distintas, ou seja, primeiramente uma prova didática que deveria ser realizada por todos os inscritos, perante uma banca de professores da instituição e uma prova de análise de títulos, realizada por aqueles que obtivessem êxito na prova didática.

Na época, não imaginava que alcançaria aprovação, já que não possuía conhecimentos didáticos e pedagógicos para a docência no ensino superior, nem mesmo a mínima experiência em sala de aula. Para minha surpresa, depois de realizadas as etapas do processo de seleção, alcancei a aprovação, porém sem expectativa de assumir aulas, visto que, não existiam vagas disponíveis para todos os aprovados de imediato.

Assim, a vida seguiu seu rumo e alguns meses depois, no toque do telefone, chegou a notícia que me surpreendeu profundamente. Tratava-se do coordenador do curso de Direito da UEMS, que imediatamente me convocava para assumir algumas aulas de uma professora que, recentemente, havia se licenciado do citado curso.

A docência estava posta como um desafio, pois até aquele momento de minha vida, nunca havia me imaginado como professora, não havia me graduado para tanto, ainda mais em minha antiga universidade. Assim, uma imensidão de pensamentos e situações se formou

em minha mente, pois agora seria colega de meus antigos mestres, ministraria aulas para muitos outros colegas, assumiria uma cadeira na sala dos professores, não copiaria mais as matérias escritas no quadro negro, mas sim as escrevia.

O pânico assumia lugar bem definido naquele momento, não sabia bem o que fazer e, principalmente, como fazer uma docência com significado, já que ela ainda não havia se formado em mim. Fui, inicialmente, com muita insegurança, pois era a minha primeira experiência na docência, não possuía titulação de mestre ou doutor, além de pouco conhecimento jurídico sobre a disciplina, adquirido durante o bacharelado, por isso tive que estudar muito.

O que mais me assustava era o fato de não possuir nenhum fundamento e metodologia para o ensino superior em meu currículo estudantil, já que disciplinas desta natureza não pertencem à grade curricular do curso de Direito, minha graduação inicial, nem mesmo foram abordadas durante a especialização que cursei, nessa época já concluída há alguns meses.

Retratando as dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino superior, Benedito¹ (1995, p. 131), citado por Pimenta e Anastasiou (2011, p. 36), relata que

(...) o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização de prática intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado, mas ela é insuficiente.

Paschoalino (2011, n. p.), diz ainda que o professor é socialmente necessário desde a Grécia antiga, onde lhe competia “[...] a responsabilidade de ajudar os jovens cidadãos gregos livres a compreenderem o mundo e a argumentarem, de forma a se emanciparem pelo conhecimento”. Mas como eu faria isso?

No decorrer dos primeiros meses da docência, pude perceber que o caminho pelo qual começava a engatinhar não era simples. Comecei a ministrar aulas na disciplina de Teoria Geral do Direito, no período matutino e noturno e enfrentei muitas dificuldades iniciais. Primeiramente, encontrei resistência de alguns alunos que não me aceitavam por me considerarem muito jovem e inexperiente para a profissão, outros que não se identificavam

¹ BENEDITO, Vicenç et. al. **La Formación Universitaria a Debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

com a disciplina, outros ainda, que julgavam a disciplina desnecessária ao curso, o que dificultava ainda mais o convívio entre professora e alunos.

Muitas destas dificuldades, confesso, estavam ligadas a minha prática docente, até então resumida à simples apropriação de lembranças do que vivenciara enquanto aluna, assim a inexperiência e falta de tato com os alunos predominavam. Com o tempo e muito empenho pessoal, tentei da melhor forma possível apropriar-me de conhecimentos que tornassem minhas aulas mais atrativas, significativas e didáticas, o que não foi um trabalho simples e rápido, uma vez que não possuía embasamento teórico que subsidiasse minha prática docente.

Recordo que no início, durante meu primeiro mês na docência, chegava ao ponto de ensaiar as minhas aulas em casa, para meus alunos fictícios, numa tentativa frenética de prever o que poderia acontecer dentro da sala, como se isso fosse possível. Hoje percebo que a insegurança que senti, sem dúvida, era um reflexo de minha falta de preparo para a atividade que passei a desempenhar, a ausência de pressupostos metodológicos dos quais não tinha conhecimento e que estão ausentes em grande parcela dos professores bacharéis no início da carreira docente.

Esta ausência de conhecimentos específicos da atividade docente, certamente, gerou uma grande insegurança, a qual não conseguia transpor em sala de aula, perante meus alunos. Fator que ajudou na rejeição apresentada por eles, que também se sentiam inseguros sobre aquilo que necessitavam aprender.

Os meses passaram rápido, com eles as dificuldades tornaram-se menores e, aos poucos, a paixão pela docência surgiu, como os primeiros raios de luz a iluminar a aurora do dia. A garota tímida tornava-se uma mulher decidida dentro de uma sala de aula, às vezes sisuda, às vezes brava, mas apaixonada pelos alunos e pelo sorriso colocado em cada rosto, depois de empreendidas longas e proveitosas discussões sobre a temática apresentada durante a aula.

No entanto, muitas perguntas continuavam a zunir em minha mente, como um enxame de abelhas a bailar sobre as flores que enfeitam a primavera da vida. Assim, comungando do pensamento de Paschoalino, acima citado, me questionava como eu poderia contribuir para que meus alunos se tornassem além de bons profissionais, cidadãos críticos, analíticos e emancipados na prática de suas funções? Será que eu era uma professora? Minha formação em bacharelado era suficiente para a prática da docência? Qual formação deveria buscar para agregar aos meus conhecimentos? Quais os saberes docentes são importantes para a prática do magistério? Os professores do curso de Direito buscam adquirir saberes pedagógicos? Enfim,

qual é a formação dos professores do curso de Direito da UEMS, de Paranaíba? Estes professores possuem alguma formação pedagógica?

Assim, descobri bem rápido, que a grandiosa batalha de uma guerra invisível dependeria da luta, do até então, soldado solitário, pela busca por sua própria identificação na profissão, como afirma Pimenta e Anastasiou (2011, p. 105):

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor.

Eu me enquadrava perfeitamente dentre esses professores que não possuía nenhum processo formativo para docência no ensino superior, mas havia feito esta escolha “ser professora”, apaixonei-me pela profissão, ainda no início, mas como já dizia o poeta Carlos Drummond de Andrade:

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Pedras no caminho existem muitas. Procurei, inicialmente, caminhar por entre elas, buscando ajuda em minhas memórias sobre meus antigos docentes, em autores que discutiam a temática no âmbito do ensino superior e superior jurídico, momento que descobri serem escassas, e em conversas com professores mais experientes.

Apesar de acreditar que minha atitude solitária tenha enriquecido minha formação, considerava que elas sozinhas não eram suficientes para a construção do ser professor que tanto almejava, visto que, não possuía nenhuma formação específica ou continuada para amparar o exercício da profissão docente, e da qual sentia muita falta.

Nesse caminhar, comecei a perseguir algo que surpreendeu muitas pessoas, busquei um Mestrado na área da Educação. Quando logrei aprovação na seleção do Mestrado em Educação, da UEMS, as críticas foram muitas, advindas, principalmente, de colegas da área do Direito, que não enxergavam fundamentos práticos para que cursasse esta pós-graduação.

Em sentido contrário, quando iniciei nesta estrada não deixei esquecido o Direito, mas sim, almejei apropriar-me de fundamentos estranhos a ele, para melhor ensiná-lo. Baseei-me, naquele momento, na prática de uma antiga docente que me apresentou aos fundamentos do Direito, e que muito antes já havia andado por esta estrada. Ela era mágica, dinâmica, humana e professora do curso de Direito, e percebi que eu também poderia ser como ela.

Afinal, meu grande desejo é o de identificar-me como uma professora profissional e não somente mais uma profissional que resolveu ministrar algumas aulas no ensino superior, convicta do que deve desenvolver e de como ensinar os alunos. Pois, vejo que foram eles que me ensinaram algo novo e que posso ser uma mediadora de saberes, e não uma transmissora de conhecimentos disponíveis em manuais didáticos.

Na busca por novos saberes, o Mestrado em Educação tem se mostrado extremamente enriquecedor, proporcionando reflexões, vivências e experiências sobre a prática docente, que minha formação inicial em bacharelado não pode proporcionar, haja vista serem específicas das áreas das licenciaturas. Pois o bacharel em Direito tem sua formação voltada para as atividades técnicas referentes à profissão de advogado ou afins, e não para a docência no ensino superior, por não constar em sua grade curricular disciplinas com esta finalidade.

Contudo, uma advogada adentrando ao mundo dos educadores, além de gerar estranheza ao grupo, também enfrenta as dificuldades típica do novo, tais como dominar os estranhos conteúdos ministrados, entender os termos específicos da educação, reaprender a escrever, utilizando uma linguagem mais pessoal e reflexiva. Dificuldades que gradativamente foram superadas, o que possibilitou a construção de novos conhecimentos relativos à atividade docente.

Outra experiência significativa vivenciada durante o Mestrado foi estágio docência, que colaborou de forma ímpar para a minha formação docente. Estar em contato com graduandos, de curso diverso ao do Direito, momento que ministrei aulas na disciplina de Didática II, proporcionou um olhar diferenciado sobre a minha prática e com ele a possibilidade de verificação das possíveis falhas metodológicas que possuo dentro de sala de aula e nas atividades que circundam a docência.

O estágio docência só fez agregar saberes aos conhecimentos discutidos durante as aulas do programa de Mestrado, pois nesse ambiente pude desenvolver um pouco mais minha prática, sempre supervisionada pela docente responsável. O trabalho com os acadêmicos de pedagogia, através do qual discutimos textos específicos da área da didática, proporcionou o

reconhecimento de muitos problemas enfrentados na relação entre professor e aluno, que agora visualizados por mim podem ser objetos de minha reflexão para superá-los.

Acredito que esta experiência vivenciada junto aos acadêmicos aguçou, ainda mais, o desejo de construção de um referencial teórico-metodológico significativo para minha prática docente, que colabore no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar, que a metodologia utilizada para as aulas, durante o estágio docência, foi bem diferenciada das que utilizava em sala de aula, um aprendizado dos mais relevantes, pois permitiu uma reflexão profunda sobre as mudanças que devo incorporar ao meu exercício profissional docente.

Na verdade, a experiência de cursar o Mestrado em Educação, me proporcionou uma visão diferente sobre todo o mundo que envolve a docência. O curso em questão me apresentou de forma mais íntima à pesquisa científica e a abordagens metodológicas inovadoras, ao rigor catedrático do estudo constante e disciplinado, não somente na área de meu objeto de estudos, mas de outros saberes relativos à atividade docente.

Ao findar este memorial, relembro os acontecimentos que contribuíram para que eu alcançasse este ponto no tempo, entendo o quão importante eles são, pois “[...] a tomada de consciência do meu percurso de vida é uma nova fonte de conhecimento de mim mesma, uma ajuda para reformular o meu projeto de vida” (JOSSO, 2004, p. 140). Assim, o ser professor que habita em mim, ainda em construção, caminha todos os dias na trilha da busca pelo conhecimento, sabe que este peregrinar é infinito e que o processo formativo nunca cessa.

CAPÍTULO I

A UNIVERSIDADE EM FOCO:

SÍNTESE HISTÓRICA DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL E NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Um dia enfim um homem tem que sair em busca do lugar comum de um homem. Então um dia o homem freta o seu navio. E, de madrugada, parte.

Clarice Lispector

A opção por um curso universitário, o primeiro passo para construção da profissão ambicionada, acontece muito cedo, ainda no final da adolescência, nesse período busquei amparar minha escolha em sonhos que me acompanhavam há tempos. Os desejos ardentes de uma adolescente que queria mudar o mundo gritaram mais alto, e optei pelo Direito, talvez como forma de concretizar alguns ideais, ou porque acreditava nas pessoas e na concretização da justiça, senão pelos vieses da moralidade, pelas mãos do sistema.

Depois de realizada a difícil escolha pelo curso e pela profissão que abraçaria a partir daquele momento, das lutas travadas nas provas dos vestibulares, o veículo de ingresso nas universidades na época, meu nome estava na lista de aprovados e, finalmente, ingressaria na universidade. A universidade que escolhi tratava-se de uma instituição de ensino superior pública e o curso o de Direito como desejava, porém cruzados os momentos de euforia inicial, a realidade se tornava latente, ou seja, a adaptação ao modelo universitário e ao ensino jurídico ao qual estava sendo apresentada.

Para justificarmos o modelo de ensino jurídico que hoje é adotado pela maioria das Faculdades ou Universidades do país, bem como para melhor conhecer o objeto de estudo desta pesquisa, faz-se necessário voltarmos os olhares para o passado; o que permitirá um vislumbre da trajetória percorrida pelos cursos de Direito no Brasil, desde a sua implantação, ainda na época do Império, até o surgimento do curso de Direito da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, especialmente, para a formação do docente do curso jurídico.

O modelo de universidade que possuímos na atualidade, assemelha-se aos das universidades originadas ainda na Europa medieval. Segundo Verger (1999, p. 81), a universidade possui o “[...] prestígio persistente de uma instituição que tem sido, há tempos,

reconhecida como uma das criações mais originais e mais fecundas da civilização do Ocidente medieval”.

No entanto, na Idade Média, as células iniciais que serviram como bases históricas, para as primeiras universidades modernas, eram ligadas à religião, conforme nos esclarece Morhy (2001, p. 75):

A idéia de universidade remonta às primeiras incursões do homem nos domínios do pensamento filosófico e na aventura do saber sistemático. Um legado de mais de nove séculos de registros históricos nos permite ver as universidades assumirem as suas primeiras formas nos madraçais do mundo islâmico, para formar os mestres ulemás, que tinham o papel importante de fortalecer a fé islâmica, preparando também os fiéis para a vida.

Porém, o que podemos considerar como o marco histórico do surgimento da primeira universidade, segundo Castanho (2000), ocorreu com criação da Escola de Medicina de Salerno, na Itália, no século X, o que possibilitou o intercâmbio entre culturas, tais como a cristã, a árabe e a judaica. Anteriormente,

[...] podia-se falar em estudos superiores, como nas escolas monacais, que funcionavam nos mosteiros, onde se formaram os grandes pensadores da Igreja Católica, ou nas escolas catedrais, que funcionavam nas catedrais, das quais saíam os quadros e os administradores da Igreja. Mas não eram ainda universidades, isto é, instituições de educação superior constituídas pela agregação de diversas escolas específicas, nas quais se formavam especialistas diplomados (CASTANHO, 2000, p. 16-17).

Mas a universidade somente nasceu, por volta do ano de 1088, em Bolonha, na Itália, (CASTANHO, 2000), e objetivava o atendimento dos anseios da sociedade local, ora carente de profissionais juristas e administradores (ROSSATO, 2005), por isso era especializada no campo do Direito. Posteriormente, ainda na Idade Média, outras universidades assumiram forma, tais como a Universidade de Paris, Oxford, Montpellier, Cambridge e Pádua (MORHY, 2001), e assim, por volta do século XVI, a Europa já somava aproximadamente 80 (oitenta) universidades (CASTANHO, 2000).

Para Verger (1999, p. 81-82),

As primeiras universidades apareceram em Bolonha, em Paris, em Montpellier, em Oxford nos primeiros anos do século XIII. Derivadas de escolas preexistentes (mas não necessariamente de escolas catedrais), essas primeiras universidades, para além

da diversidade das instituições, tinham em comum serem organismos autônomos de natureza corporativa.

Sobre o surgimento dessas instituições, estudiosos afirmam que

[...] diversos acontecimentos interferiram e estimularam o nascimento dessas instituições, como o renascimento das cidades, o desenvolvimento das corporações de ofícios, o florescimento do comércio, o aparecimento do mercador. Existem análises que vinculam as universidades medievais às escolas árabes; outras afirmam que as universidades são filhas das escolas do século XII, dentre as quais a Vitorina e a de Pedro Abelardo. Há ainda outras interpretações, segundo as quais as universidades somente poderiam ter nascido no século XIII, o século das corporações de ofício. Contudo, a disputa pelo poder entre a realeza e o papado, que reivindicavam o governo da sociedade, influenciou sobremaneira o surgimento das universidades (OLIVEIRA, T., 2007, p. 120).

Vale dizer que à época do nascimento das primeiras universidades na Europa, o ambiente que as envolvia caracterizava-se por uma veemente mobilidade de pessoas, ocasionada, sobretudo, por acontecimentos históricos que envolviam o período (CASTANHO, 2000). Nesse tempo, as pessoas se deslocavam por distâncias consideráveis, impulsionadas por inquietações intelectuais que emergiam no seio da vida medieval, tais como os embates entre a fé e a ciência, ainda nascentes nessa fase (CASTANHO, 2000).

Assim, muitos foram os acontecimentos que tiveram decisiva influência no surgimento das primeiras universidades, que “[...] interferiram e estimularam o nascimento dessas instituições, tais como o renascimento das cidades, o desenvolvimento das corporações de ofícios, o florescimento do comércio, o aparecimento do mercador” (OLIVEIRA, T., 2007, p. 120). Esses fatores também contribuíram para a constituição de novas identidades coletivas (OLIVEIRA, T., 2007), e para o rompimento com ideais até então tidos como absolutos e incontestáveis. É o que afirma Verger (2001, p. 189-190):

O surgimento das primeiras universidades, na virada dos séculos XII e XIII, é um momento capital da história cultural do Ocidente medieval (...). Pode-se compreender que ela comportou, em relação à época precedente, elementos de continuidade e elementos de ruptura. Os primeiros devem ser buscados na localização urbana, no conteúdo dos ensinamentos, no papel social atribuído aos homens de saber. Os elementos de ruptura foram inicialmente de ordem institucional. Mesmo que se imponham aproximações entre o sistema universitário e outras formas contemporâneas de vida associativa e comunitária (confrarias, profissões, comunas), este sistema era, no entanto, no domínio das instituições educativas, totalmente novo e original, (...) o agrupamento dos mestres e/ou dos estudantes em comunidades autônomas reconhecidas e protegidas pelas mais altas autoridades leigas e religiosas daquele tempo, permitiu tanto progressos consideráveis no domínio dos métodos de trabalho intelectual e da difusão dos

conhecimentos quanto uma inserção muito mais eficiente das pessoas de saber na sociedade da época.

Pode-se verificar então, que a universidade suscitou grande influência na vida político-social da época medieval, visto que se apresentava como verdadeiro centro urbano de saberes, atuando, até mesmo, na divisão do trabalho ocorrida no período. Influenciou também, aspecto legislativo, pois aos intelectuais era possibilitado, devido à proximidade com os líderes religiosos ou monárquicos, legislar contra ou a favor dessas autoridades. Outro fato marcante que envolvia essas instituições e os estudiosos que dela participavam, diz respeito à possibilidade posta de se questionar ou assimilar conhecimentos sagrados ou filosóficos do momento, o que foi essencial para o desenvolvimento do pensamento (OLIVEIRA, T., 2007).

É latente o papel da universidade quando se trata de mudanças político-culturais que lastrearam a sociedade com o seu surgimento. Porém, as mudanças foram muito além, chamando a atenção, para o sistema de ensino, pois, pela primeira vez, cria-se um espaço destinado ao saber, ou seja, uma instituição organizada e destinada ao estudo e ao conhecimento (OLIVEIRA, T., 2007).

Conhecimento aqui entendido não somente como acumulação linear ou circular de saberes emergentes, entretanto, também e principalmente, como processo de assunção de saberes que se constroem, e se construindo flexibilizam-se às modificações que se fizerem necessárias em consonância com o momento histórico circunstancial ou mesmo ao momento histórico desejado, sempre aberto a novas considerações e postulados que contribuam para o seu dinâmico desenvolvimento (LIMA; CASTRO; CARVALHO, 2000, p. 9).

Importante ressaltar que, além das universidades existiam as faculdades, cujo conjunto constituía as primeiras. Entretanto, o termo, ao ser empregado naquela época, não possuía a mesma designação que hoje conhecemos, como sendo uma unidade administrativa. A faculdade fazia referência ao estudo de uma única disciplina, que era ministrada aos alunos e por eles aprendida. Com o passar do tempo, a universidade assumiu novas designações, alcançando as configurações que possuímos na atualidade (CASTANHO, 2000).

Destaca-se que a universidade nesse momento histórico, já possuía algumas características que não se perderam no tempo, pelo contrário, perduram até o presente. São características como a criticidade, a publicidade, a criatividade, a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, a intencionalidade, a interdisciplinaridade e a autonomia (CASTANHO, 2000).

Mesmo com tantas semelhanças advindas do passado, a universidade na Idade Média era uma instituição de caráter fechado e conservador, avessa a novas experiências, não exercendo nenhum papel considerável de prestadora de serviços à comunidade. Algo que na Renascença se modificou, pois essa se abriu à pesquisa e à sociedade (SALLES, 2004).

Como é sabido, a história seguiu seu curso normal e o passar do tempo acarretou modificações sociais e políticas, que alteraram toda a sociedade e as instituições que a compunham. Alterações que, para Castanho (2000, p. 23), não deixaram de influenciar na constituição das universidades. Assim,

As classes sociais se modificaram, a fisionomia sociopolítica geral alterou-se profundamente. E seria ao menos ilógico, se não fosse profundamente anti-histórico, imaginar que alguma instituição social permanecesse incólume. Não haveria a universidade de ser a única exceção numa voragem que transfigurou a família, o Estado, o trabalho, a propriedade.

Diante dessas modificações, diversos tipos de universidades diversificaram-se através da história, tomando forma em nossa sociedade. Mas sempre atreladas a determinados períodos históricos e aos anseios dos homens que, naquele momento, detinham o poder (SALLES, 2004).

Castanho (2000) define quatro modelos clássicos modernos de universidade, excluindo aqueles que não se tornaram referência, sendo eles: o modelo imperial napoleônico, o modelo idealista alemão, o modelo elitista inglês e o modelo utilitarista norte-americano. Para Salles (2004, p. 20), esses modelos são:

Modelos clássicos modernos de universidade que numa proposta inovadora ou conservadora, representam os diferentes tipos de sociedades e de homens que vivenciaram os conturbados momentos da mudança do século XVIII para o século XIX.

O modelo Imperial Napoleônico ganhou forma após a Revolução Francesa, especificamente no ano de 1809, quando adquiriu configuração legal na França. Surgindo como um modo de renovação das universidades, o modelo universitário tornava clara a insatisfação da burguesia revolucionária francesa, que lutava por inovações no ensino superior, ainda eivado dos princípios medievais, que não mais abarcavam as necessidades da sociedade francesa (SALLES, 2004). Sobre o modelo, escreve Santiago (2006, p. 15),

O modelo imperial napoleônico, em sua essência, reflete a burguesia revolucionária francesa que clamava por uma ruptura na educação superior, tirando-a do casulo medieval em que se encontrava, abrindo-a para as necessidades da sociedade e das ciências experimentais. Do modelo tradicional, conservou a ideia da difusão do saber constituído.

Esse modelo de ensino universitário tinha em vista a prevalência do ensino profissionalizante, que visava à educação de pessoas que desempenhariam as funções estatais, bem como, uma organização administrativa pautada na centralidade e fragmentação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 148-149). Castanho (2000, p. 26) destaca que foi nessa mesma fase que surgiu a “[...] escola politécnica e as faculdades de ciências e de letras, e promoveram-se a faculdades as antigas escolas de medicina e de direito, subordinando estas últimas, juntamente com a de farmácia, a uma severa regulamentação profissional”.

O modelo Idealista Alemão, contrapondo-se ao modelo francês, balizava a universidade pela cientificidade, pois brindava pela separação da universidade dos desmandes estatais. A universidade deveria ser um lugar livre, onde pesquisadores pudessem desenvolver suas pesquisas longe das sevícias sociais, gerando conhecimento que, futuramente, se reverteria em benefício da própria sociedade (CASTANHO, 2000, p. 27).

Neste sentido, Campos (2010, p. 108) relata que,

Em Berlim, no ano de 1809, é criado um novo “Estado Geral”, com o nome de “Universidade Friederich Wilhelem”, antecessora da universidade alemã hoje denominada “Wilhelem Von Humboldt”. A universidade passa a ser o reduto dos pesquisadores, livres da pressão social, com o objetivo de gerar conhecimento elevado, e o *locus* incumbido de resgatar os valores nacionais. Esse conhecimento elevado era diretamente acessível à formação da elite alemã, tendo como base teórica o idealismo.

Em contrapartida, o modelo Elitista Inglês, conhecido como modelo clássico burguês, ganhou forma em meados do século XIX, após a publicação da coletânea de conferências, intitulada “The Idea of University”, do cardeal inglês John Henry Newman (CASTANHO, 2000, p. 28). Essa proposta de ensino, considerada estática e conservadora, fundava-se em valores tradicionalistas, com a função de preparar a elite dirigente da nação, desprezava as atividades de pesquisa, voltando-se somente ao ensino (SALLES, 2004), já que para os adeptos de tal modelo, “[...] o saber com que a Universidade lida já vem pronto” (SALLES, 2004, p. 21).

Assim, “o Modelo Inglês, de natureza privada, surge por volta de 1850, com objetivo central de difusão e extensão do saber, preparando a elite dirigente da sociedade. Ainda figura

como centro de ensino e guardião dos valores da tradição” (CAMPOS, 2010, p. 113), o fazer nos centros de ensino superior tratava-se de algo pronto, estabelecido. Então, o produzir conhecimentos adquiria valores irrelevantes diante dos conhecimentos já construídos.

Na segunda metade do século XX, surge o modelo Utilitarista Norte-Americano, que pensava a universidade como um local de progresso e preparo dos que ali adentrassem para a ação, ou seja, cidadãos ativos, participativos e empenhados em promover o progresso social (CASTANHO, 2000).

Ao contrário do pensamento dominante inglês, do preparo de uma elite, [...] pensava na ampliação do raio de ação da universidade, abarcando toda a “comunidade”. [...], mas subordinava essa expansão à fidelidade a suas bases, notadamente o serviço à nação (CASTANHO, 2000, p. 30).

Destacados os principais modelos clássicos modernos de universidade, sem a pretensão de esgotá-los, nota-se que a educação superior não permaneceu a mesma, pois ao longo do tempo, sofreu mudanças significativas, mas sua essência em nada se alterou, e permanece ainda hoje. Como bem exemplifica Castanho (2000, p. 31), ao relatar que “a realidade da educação superior na França pós-napoleônica mudou, e mudou muito. Mas o chamado modelo francês, aqui denominado modelo imperial napoleônico, não se alterou”.

Com o tempo, outros modelos começaram a se destacar. Castanho (2000) faz referência a dois modelos contemporâneos em particular, sendo eles: o modelo democrático-nacional-participativo e ao modelo neoliberal globalista-plurimodal de universidade.

O modelo democrático-nacional-participativo de universidade nasceu como reflexo da crise capitalista, que permeava a primeira metade do século XX. Assolados por acontecimentos como as grandes guerras mundiais, muitos países tiveram que repensar seu sistema produtivo, bem como valores sociais, políticos e culturais da sociedade ocidental, e divulgar um sistema mais democrático, que visava ao bem estar social através de políticas sociais.

Neste contexto, a universidade, segundo Oliveira, L. (2001, p. 4-5),

[...] surge como a mais adequada para o ensino superior por sua possibilidade de olhar de forma multidisciplinar sobre a realidade, deve ser mantida por um Estado que cuida do bem-estar social e que é responsável pela implementação de políticas públicas. A universidade deve participar da vida pública mas não se confundir com o poder público. Deve pensar a realidade econômica, social, política do país, mas não se confundir com uma agência do governo ou um partido político. Faz a crítica do conhecimento existente, produz conhecimento, propõe soluções para problemas

emergenciais ou definitivos e oferece os primeiros como extensão e os segundos como projetos de investigação.

Para Castanho (2000), o segundo modelo, o neoliberal globalista-plurimodal, está, na atualidade, em pleno desenvolvimento e na disputa por espaço junto ao modelo anteriormente citado. Esse modelo compreende uma universidade:

[...] em sintonia fina com as mudanças do processo produtivo nas atuais estratégias de acumulação capitalista, com o suporte ideológico neo-liberal. Assim, orienta-se, não para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado, situando a atividade de ensino como *mais um* empreendimento empresarial. É um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para seu serviço. [...] Ela deixa de ser uma instituição pluridisciplinar para ser plurimodal, ou seja, assume mil formas, tantas quantas forem as necessidades do mercado e das exigências da integração dos mercados (OLIVEIRA, L., 2001, p. 5, grifos do autor).

Discorrido sobre os principais modelos de universidade e ao traçar uma comparação entre eles, observamos que muitas das experiências desenvolvidas por estes modelos emergentes foram resultantes do momento histórico que envolvia a sociedade e, conseqüentemente, a universidade. O ensino superior de hoje, segundo o modelo que se destaca, está envolto em um cenário que prima pelo rigor do acúmulo de capital e pela rápida expansão global, quando deveria, segundo Castanho (2000, p. 5), ser crítica, cultural e popular, ou seja, local que “[...] cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão”, o *lócus* de resistência à exclusão e promoção da inclusão.

Portanto, ocorre que a universidade, instituição em franca mudança funcional, vem afastando-se de sua gênese investigativa, transmissora e geradora de conhecimentos, bem como de instituição que preza pelo desenvolvimento humano e social. O que a contrário senso, pode ser positivo, visto que acontecimentos como esses ensejam novos olhares para a realidade dessa instituição e inspirar a construção de um novo modelo universitário, que melhor compreenda aos interesses da sociedade, e aos ideários democráticos ambicionados.

Realizada uma síntese do surgimento da universidade e dos modelos mais difundidos no decorrer de nossa história, neste momento, discorreremos sobre o surgimento e desenvolvimento das universidades no Brasil.

1.1 A gênese da Universidade no Brasil

O homem de origem europeia, especificamente o português, aportou com suas caravelas neste solo, o qual posteriormente denominar-se-ia Brasil, no ano de 1500. Quando aqui desembarcaram, maravilhados com a tamanha diversidade da fauna e da flora, imediatamente cuidaram de sua exploração. Neste sentido, relata Vianna (1967, p. 50):

Partindo de Lisboa, em maio de 1501, em Bezequiche, perto do Cabo Verde, na costa africana, encontrou-se a flotilha com uma parte da esquadra de Cabral, que voltava da Índia. Atravessando o Atlântico, da África ao Brasil, em 67 dias de navegação, dos quais 44 entre tempestades, de acordo como depoimento de Vespúcio, alcançou terra nas alturas do Rio Grande do Norte, começando então a sua incumbência propriamente exploradora.

Durante os primeiros anos após o descobrimento do Brasil, a educação não circundou pelas preocupações dos portugueses, mas sim a exploração e defesa da terra e de suas riquezas, bem como a necessidade de povoamento e propagação da fé cristã aos povos indígenas que aqui habitavam (VIANNA, 1967).

No ano de 1549, juntamente com o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, chegaram ao atual Estado da Bahia os primeiros jesuítas inicianos. Nessa ocasião, chefiados por Manuel de Nóbrega, missionário e político que fundaria os primeiros colégios brasileiros,

Os nativos partiram de Lisboa em 1º de fevereiro de 1549, conduzindo cinco jesuítas: os padres Leonardo Nunes, Antônio Pires, João de Azpilcueta Navarro e os irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome. Manuel da Nóbrega, ausente de Lisboa, atrasou-se e a nau *Salvador*, comandada pelo provedor-mor Antônio de Barros, ficou à sua espera. Em breve puderam recuperar o atraso e Nóbrega transferiu-se, como lhe competia, para o navio que conduzia o governador. Para muitos historiadores, os seis mencionados religiosos foram os primeiros educadores do Brasil (NASKIER, 1996, p. 43, grifos do autor).

Logo que aqui aportaram os jesuítas vindos de Portugal, como no período em que aqui permaneceram, dedicaram-se à pregação da fé católica e ao trabalho educativo, o que facilitou o trabalho dos colonizadores. Ao mesmo tempo em que educavam para as primeiras letras e a gramática latina, os missionários difundiam a doutrina católica e os costumes europeus aos povos nativos (PILETTI; PILETTI, 1991). Além de responsabilizarem-se “[...] pela educação dos filhos dos senhores de Engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos. A todos procuravam transformar em filhos da Companhia de Jesus e da Igreja, exercendo grande influência em todas as camadas da população” (PILETTI; PILETTI, 1991, p. 167).

Nessa perspectiva, os jesuítas foram responsáveis pelo ensino nos primeiros séculos no Brasil e a metodologia de ensino empregada por estes não fugiu aos moldes utilizados pelas escolas jesuítas existentes em outros países (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011). O modelo de ensino jesuítico adotado fazia

[...] referência ao método escolástico, existente desde o século XII, e [...], visava-se à abordagem exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 145).

A formação dos professores, que também eram sacerdotes, era fundamental para o sucesso do método jesuítico, posto que os docentes deveriam concentrar toda ciência em saber ensinar de maneira solícita e amorosa, mas com rigorosidade para manutenção da ordem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011). O conhecimento era algo transmitido, estava “[...] posto, indiscutível, pronto e acabado, devia ser assim repassado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 146).

Ressalta-se, que foi no período, ainda de educação jesuítica, que teve início o ensino superior no país, ou seja, em janeiro de 1699, criou-se, na Bahia, a Escola de Artilharia Prática e de Arquitetura Militar, e, no Maranhão, uma Escola de Fortificação (NASKIER, 1996); o que, para Naskier (1996, p. 49), reforça “[...] a ideia de que no Brasil, o ensino militar deveria preceder a qualquer outro nível superior”.

Fato este, que levava os colonos brasileiros que por ventura, se interessassem por outros cursos universitários, de caráter não militar, a deixar a colônia, partindo para o exterior. Em geral, os estudantes brasileiros procuravam pelo curso de Direito, da Universidade de Coimbra, em Portugal ou o curso de Medicina, da Universidade de Montpellier, na França.

A implantação do ensino superior no Brasil só ocorreu, quando o Governo Real Português, devido à invasão das tropas francesas, aqui se instalou, transferindo-se de Portugal para colônia. Assim,

De forma transversa, poderíamos dizer, ironicamente, que o Brasil deve sua incursão no campo dos cursos superiores a Napoleão, pois, se não houvesse a invasão de Portugal, certamente a Família Real Imperial teria lá permanecido, por conseguinte, a história teria tido um caminhar bem diferente (BOVE, 2006, p. 19-20).

Com a efetiva chegada, em terras tupiniquins, da família imperial portuguesa, no ano de 1808, as primeiras instituições de ensino superior começaram a ganhar forma. Nesse mesmo ano, o príncipe-regente, D. João VI, autorizou a criação do Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, e da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, do Rio de Janeiro, dentre outras instituições.

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura. Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração (MARTINS, A., 2002, p. 4).

Mesmo que tardiamente, se comparada a outros países da América Latina (TEIXEIRA, 1999), ou seja, mais de trezentos anos da chegada do homem europeu aos trópicos brasileiros, a semente do ensino superior efetivamente era lançada ao solo da colônia, agora então, regida por um governo imperial. O que lentamente, desencadeou o surgimento das primeiras universidades no país, ainda que nesse período, os cursos superiores fossem “[...] constituídos por escolas isoladas de formação profissional” (PILETTI; PILETTI, 1991, p. 180).

Isso ocorreu, devido aos interesses do Império, em promover uma educação voltada para a formação profissional das elites que geriam o país, ou seja, o objetivo era implantar cursos superiores úteis para o desenvolvimento do Estado (PILETTI; PILETTI, 1991).

Assim que chegou ao Brasil, D. João VI determinou as primeiras medidas a respeito da educação, no sentido de criar escola de nível superior para atender as necessidades do momento: formar oficiais do exército e da marinha (para defesa da Colônia), engenheiros militares, médicos, e abrir cursos especiais de caráter pragmático (ARANHA, 1996, p. 153).

Importante lembrar que, o modelo de ensino iniciado no Brasil, ainda nesse período de cursos superiores fragmentados e isolados, fora o Imperial Napoleônico, que pouco

influenciara no sentido de modificar as características básicas do antigo modelo jesuítico. O perfil do professor que atuava nesses cursos, se pautava no profissional detentor de todo conhecimento necessário para transmitir ao seu alunado, o que reforçava a manutenção de uma pedagogia tradicional, em oposição à criação de novos conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 150).

Segundo Masetto (2009b), os professores atuantes nos primeiros cursos superiores no Brasil, em geral, eram profissionais que concluíram sua graduação em universidades europeias, e quando de volta ao país, eram nomeados para assumir atividades docentes. Com o crescimento do número desses cursos, houve uma franca necessidade de expansão da quantidade de profissionais docentes, que atuassem nas mais diferentes áreas do conhecimento, assim, profissionais de carreira eram convidados a ensinar aquilo que sabiam, “[...] a serem tão bons profissionais como eles” (MASETTO, 2009b, p. 11).

Observa-se que a presença da comitiva imperial no país, regida pelo príncipe D. João VI, provocou sensíveis mudanças no quadro educacional da época, em especial no ensino superior. Essas mudanças mais tarde refletiriam no processo de Independência, em razão de, que os primeiros cursos superiores se voltavam para a educação dos nobres e aristocratas, que compunham a Corte e que, em um processo republicano, passariam a ocupar cargos administrativos e políticos (ROMANELLI, 1991). Logo,

[...] as medidas reforçam o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que têm acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos (ARANHA, 1996, p. 153).

Assim sendo, a educação superior durante o período monárquico, articulou-se às necessidades gritantes do país, em preencher cargos administrativos e políticos, visto que, até esse momento ainda era dependente, no geral, de todo sistema burocrático transferido de Portugal (ROMANELLI, 1991), e foi nesse cenário que os primeiros cursos de Direito começaram a adquirir forma e espaço em nosso país.

1.2 Os cursos de Direito no Brasil e no Estado do Mato Grosso do Sul

Os primeiros cursos de Direito só foram criados no Brasil na década de 1820, ficando responsáveis pelo fornecimento de pessoal qualificado para o desempenho das funções jurídicas no país. Em Carta de Lei, de 11 de agosto de 1827, assinada pelo então Imperador, nasciam em São Paulo e Olinda (posteriormente, transferida para a cidade de Recife), as primeiras academias jurídicas, mas ainda não se tratavam de faculdades ou universidades (SILVA, E., 2000).

Assim, “apesar da existência de cursos de Medicina, Engenharia e Artes, que as antecederam, as Faculdades de Direito lograram uma supremacia na formação de quadros superiores no Império” (ROMANELLI, 1991, p. 39).

Contudo, outras tentativas de criação desses cursos, assim como de uma universidade sabidamente nacional, já haviam ocorrido, no entanto, sem a obtenção de êxito.

Partiu da Igreja a primeira tentativa de fundação de uma Faculdade de Direito em nosso país. Os franciscanos, que aqui substituíram os inicianos, expulsos por Pombal, trabalharam por constituir, no Rio de Janeiro, um embrião de Universidade, nos moldes da de Coimbra. A idéia, no entanto, abortou e não foi posta em prática (SILVA, E., 2000, p. 308).

Outra tentativa se deu no ato de elaboração da Constituição de 1823, quando

[...] foi aprovada uma resolução [...] no sentido de que a criação de uma universidade no Brasil deveria ser precedida pela fundação de, pelo menos, dois cursos jurídicos, a fim de sanar as dificuldades oriundas da falta de bacharéis para ocuparem os lugares onde houvesse maior carência de juízes e advogados. Ter-se-ia convertido em lei, não fora a dissolução da Assembléia Constituinte, que só durou seis meses, por D. Pedro I (SILVA, E., 2000, p. 308).

As tentativas de implantação de cursos jurídicos e da criação de universidades brasileiras não foram poucas, tais tentativas não lograram êxito, mesmo depois de proclamada a República. Nesta perspectiva,

[...] algumas iniciativas privadas ocorreram, como a criação da Universidade de Manaus (1909), São Paulo (1911), Curitiba (1912), que posteriormente foram extintas por não terem o apoio político e financeiro do Governo Federal (BRITO; CUNHA, 2009, p. 49).

Exemplificando, temos que,

Em 1912, já havia sido criada a Universidade do Paraná, oficialmente pela Lei Estadual n. 1.284. Dela faziam parte as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio. Todavia, o Governo Federal, através do Decreto-lei n. 11.530, de março de 1915, que determinava a abertura de escolas superiores em cidades com mais de 100.000 habitantes, deixava de reconhecer oficialmente a Universidade do Paraná, uma vez que Curitiba, naquela época, não atingia essa população. Oficialmente reconhecida somente em 1946, não deixou, todavia, de funcionar, [...], até sua oficialização pelo Governo Federal (ROMANELLI, 1991, p. 132).

Embora os primeiros passos do ensino superior, tenham acontecido com a permanência da família real portuguesa no país, de 1808 a 1821. A primeira organização de uma universidade duradoura só ocorreu, aproximadamente, um século mais tarde, quando,

[...] em 1915, [...] por meio do Decreto n. 11.530, é autorizada a organização de uma Universidade Federal, constituída pela Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e das duas Faculdades Livres de Direito do Rio de Janeiro, Universidade essa que só foi criada em 1920 [...] (COELHO; VASCONCELOS, 2009, p. 7).

[...] pelo decreto n. 14.343, de 7 de setembro de 1920, durante o Governo de Epitácio Pessoa (ROMANELLI, 1991, p. 132).

E no ano de 1927, surgia no Estado de Minas Gerais, mais uma universidade, que não inovou em relação as já existentes, pois somente incorporou as Escolas Superiores de Direito, Engenharia e Medicina, mantendo o mesmo caráter de formação profissional dos alunos.

Mesmo com todos os esforços empenhados, a reunião dessas Escolas Superiores ou faculdades não as tornaram verdadeiras universidades, devido ao seu processo de implantação não ter ocorrido de maneira natural. Mas sim, relacionado a interesses políticos da época, sem amadurecimento conceitual e entusiasmo da sociedade envolvida, “[...] continuando a funcionar de forma isolada, sem nenhuma articulação e sem qualquer alteração nos currículos” (COELHO; VASCONCELOS, 2009, p. 7).

Para Brito e Cunha (2009), a constituição da Universidade brasileira não se desvencilhou dos caminhos há muito percorrido pela Universidade medieval, onde a ideia de uma instituição autônoma não passava de ilusão, visto a sua submissão a outros poderes, como Estado, Igreja e as classes economicamente dominantes no início do século XX.

Essa falsa autonomia da Universidade brasileira, desde então, bem como a facilidade de ter nessa Instituição uma aliada na perpetuação de um poder hegemônico por parte do Estado, cobraram desta um preço que virou o seu paradoxo: liberdade/autonomia, poder, produção de conhecimento, reconhecimento social. Na verdade, esse mesmo paradoxo passou a ser sua condição de existência no seu

movimento, que, durante sua história, se fez valer tanto nos movimentos sociais (ao pensar numa universidade mais democratizada e autônoma diante do Estado) como nos movimentos da organização do Estado Brasileiro (tendo-a como uma aliada na forma de organizar politicamente o país) (BRITO; CUNHA, 2009, p. 51).

Nesse sentido, “foi apenas na década de 1930 que, de fato, surgiram no Brasil, de forma bastante atrasada, as universidades mais duradouras, através da reforma de Francisco Campos, que trouxe a regulamentação para tanto, definindo os critérios necessários” (MOURA, 2009, p. 37).

Essa regulamentação tratou-se do decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que ficou conhecido como o Estatuto das Universidades Brasileiras, ao conceder ao ensino superior, o status de regime universitário. Sob a hegemonia desse decreto é criada a Universidade de São Paulo, considerada um marco para o ensino superior, pois focava na formação de professores e também na pesquisa e produção de conhecimento, buscando “[...] superar o simples agrupamento de faculdades” (LUCKESI; BARRETO; COSMA; BAPTISTA, 1996, p. 34).

O quadro docente foi composto inicialmente por professores franceses, italianos e alemães. Durante o período de 1934 a 1942, trabalharam na Universidade 45 professores estrangeiros, mostrando o retrato de nossa história docente na academia, o que inclusive evidencia a baixa produção de mão de obra qualificada que se tinha até então, para atender a demanda de uma Universidade com vistas a galgar, além da sala de aula, também a pesquisa e a extensão (BRITO; CUNHA, 2009, p. 51).

Em meio a esse panorama, as universidades – públicas ou privadas – se espalharam e ganharam prestígio por todo país, enfrentando sim, algumas das mazelas impostas ou já impregnadas culturalmente por cada um dos sistemas político, social e econômico que predominaram durante todo o seu fazer histórico.

Com a expansão das universidades pelo território nacional, também aumentaram o número dos cursos de Direito. Cursos que, durante o período imperial, eram restritos a poucos e às escolas superiores de formação profissional. Com o tempo ganharam força, e logo estavam presentes na grande maioria das universidades, em todos os Estados da Nação.

Não obstante a toda essa expansão do ensino jurídico, este enfrenta, ainda hoje, problemas que já estavam presentes nos primeiros cursos aqui implantados. O ensino tradicional, caracterizado por uma educação bancária², permeado pela repetição sistêmica de

² Na educação bancária, o saber é doado por aqueles que se julgam sábios aos que são subjulgados por nada saber. Nessa concepção, educar é um ato de depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos (FREIRE, 1987).

conteúdos pelo professor, e pela memorização por parte do alunado, tratado como um depósito de conhecimentos, ainda está presente em nossa realidade.

Conhecida como uma instituição questionadora e investigadora de saberes, caracterizada por desenvolver o senso de curiosidade, ousadia e iniciativa, a universidade, lugar onde os docentes deveriam ser portadores de capacidades distintas, como conhecimento do campo específico, senso crítico e sensibilidade à realidade que o cerca, não é raro apresentar-se em outra situação.

[...] o que se vê na prática, na realidade das nossas universidades e das Escolas Isoladas de Ensino Superior, é uma grande maioria de indivíduos com uma ou duas dessas capacidades desenvolvidas e uma minoria que consegue cumprir as três facetas, anteriormente descritas, com igual competência (VASCONCELOS, 1996, p. 10).

Como dito, isso não é diferente nos cursos de Direito, pois os professores, muitas vezes, se portam como atores, encenando grandiosas aulas expositivas, recitando conteúdos que, posteriormente, serão cobrados em provas, supostamente, avaliadoras do aprendizado. O que pode dar a impressão de uma possível corrupção do “[...] ensino jurídico, com vistas em formar operadores do Direito com responsabilidade social, questionadores da ordem jurídica imposta em favor dos interesses da maioria da população” (MARTÍNEZ, 2002, p. 12).

Seguindo nesse delinear histórico, importa ressaltarmos como ocorreu a instalação dos primeiros cursos de Direito na região sul de Mato Grosso. O Estado, hoje denominado Mato Grosso do Sul, nasceu de uma maneira peculiar, depois da divisão do Estado de Mato Grosso, em 11 de outubro de 1977 (Lei Complementar n. 31), atendendo aos anseios da população e acalmando os líderes separatistas, bem como, separando a vasta extensão territorial política e economicamente.

Muito antes desse acontecimento, o qual modificou a realidade do grandioso Estado de Mato Grosso, o sonho de constituir aqui, neste solo, uma instituição de ensino superior, e a implantação de uma instituição que contasse com o curso superior de ciências jurídicas, já existia.

Um estudo realizado por Romero (2005) relata duas iniciativas pioneiras de implantação do ensino superior na região sul, do Mato Grosso, ainda na década de 1920. Sendo elas, a Faculdade de Odontologia e Farmácia e a Faculdade de Direito, ambas com instalações na cidade de Campo Grande, hoje capital do Estado de Mato Grosso do Sul.

A primeira tentativa de criação de uma Faculdade de Direito, em Campo Grande, aconteceu somente no ano de 1929, por iniciativa de Henrique Corrêa, José Teixeira Filho e Eduardo Olímpio Machado, mas sua efetiva instalação só se tornou real no ano de 1934, por motivos políticos que permeavam o país na época. Sua existência não perpetuou, já que não alcançou o êxito em formar sua primeira turma de bacharéis (ROMERO, 2005).

A segunda tentativa aconteceu transcorridos mais de trinta anos. Em 9 de julho de 1965 foi, definitivamente, autorizado pelo Conselho Federal de Educação (Parecer n. 774/65) o funcionamento do curso de Direito, na cidade de Campo Grande. Uma faculdade de iniciativa privada, mantida financeira e educacionalmente por padres da missão salesiana, ficou conhecida como Faculdade de Direito de Campo Grande (FADIR), hoje incorporada à Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), uma instituição de ensino superior privada sem fins lucrativos (PISTORI, 2004).

Vale dizer que, no ano de 1961, a Missão Salesiana, por iniciativa dos padres Félix Zavattaro e Ângelo Jaime Venturelli, já havia conseguido a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI), hoje, também, incorporada à UCDB. No entanto, a sociedade local almejava a abertura de novos cursos, e o curso de Direito era um dos escolhidos sob o respaldo de que “[...] abriria muitos caminhos para a política nacional, aumentaria o número de advogados no estado e integrantes do poder judiciário; [...]” (PISTORI, 2004, p. 94).

É importante destacar, que a criação do primeiro curso de Direito na área sul do, ainda, Estado do Mato Grosso, não se mostrou diferente dos primeiros cursos, até então em funcionamento nas diversas regiões do país. O perfil do curso era nitidamente profissionalizante, voltado para formação de militantes de foro e juristas, assim como, a preservação do ideário do bom cidadão cristão, devido a sua natureza fundadora (ROMERO, 2005).

Na década de 1970, instala-se nas Faculdades Integradas de Dourados (FID), atual Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), instituição de ensino superior privada, com fins lucrativos e sede em Dourados, o segundo curso de Direito da região sul de Mato Grosso, autorizada pelo Decreto Federal n. 78.612, de 22 de outubro de 1976 (PISTORI, 2004).

Na mesma década, na cidade de Campo Grande, era inaugurado o Centro de Ensino Superior (CESUP), mais uma instituição de natureza privada, que ofertou aos mato-grossenses, dentre outros cursos, o de Direito, no ano de 1978. Anos mais tarde, em 1996, o

CESUP ganhou status de universidade, atualmente conhecida pela denominação de Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Anhanguera-UNIDERP) (PISTORI, 2004).

Dessa forma, as primeiras iniciativas que resultaram na criação de cursos de Direito, nas terras do sul do Estado, partiram da esfera privada, seja ela, com ou sem a finalidade de lucratividade. Nesse período, a região já era contemplada com o ensino superior público, visto que, em 1962, fora criada a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, na mesma cidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Instituto Educacional).

Em 1966, o Governo do Estado incorporou os cursos de Farmácia e Odontologia ao Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG), criando novos cursos e expandindo-os para o interior da região, no ano seguinte. Até então, a rede de ensino superior pública contava com o Instituto Superior de Pedagogia, em Corumbá, e com o Instituto de Ciências Humanas e Letras, em Três Lagoas. A integração dos três Institutos de Ensino Superior resultou na criação da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), e nos anos que se seguiram, outros Centros nasceram em Aquidauana e Dourados (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Instituto Educacional).

Com a divisão do Estado do Mato Grosso, no ano de 1977, a instituição foi federalizada pela Lei Federal n. 6.674, de 5 de julho de 1979, adquirindo a denominação de UFMS – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Instituto Educacional). A oferta do curso de Direito pela UFMS só ocorreu anos depois, já na década de 1990, nas cidades de Campo Grande e Três Lagoas, autorizados a funcionar em 1995. A criação dos cursos justificou-se devido à “[...] demanda reprimida por educação superior pública em todo estado de Mato Grosso do Sul, principalmente no interior e que o Estado carece de profissionais ligados à área jurídica [...]” (PISTORI, 2004, p. 119).

Na contramão da história, muito antes da UFMS ofertar o primeiro curso de Direito, a Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, de 13 de junho de 1979, já previa a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com sede na cidade de Dourados, cuja instalação e o funcionamento dos cursos estavam previstos para o ano de 1992 (BARBOSA, A., 2006).

Em virtude de atrasos de caráter orçamentário, a UEMS foi instituída pela Lei Estadual n. 1.461, em 20 de dezembro de 1993 e devidamente autorizada para o

funcionamento pela deliberação n. 4.787, do Conselho Estadual de Educação, em fevereiro de 1994. Segundo Barbosa, A. (2006, p. 40),

O Conselho Estadual em reunião plenária [...], aprovou por unanimidade o projeto de implantação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, [...], na mesma reunião o Conselho aprovou os Estatutos e o Regimento Interno da Universidade.

No projeto aprovado, a Universidade inicialmente ofertaria 18 (dezoito) cursos de nível superior, espalhados em 15 (quinze) cidades do Estado, em formato de centros universitários. Os cursos escolhidos e implantados resultaram das necessidades apresentadas pela região sul-mato-grossense, que preferiu a criação de

[...] uma Universidade com vocação voltada para a propagação do ensino superior no interior do Estado, alicerçado na pesquisa e extensão, respaldada na Política de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, que se propunha a reduzir as disparidades do saber e alavancar o desenvolvimento regional (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Instituto Educacional).

Dentre os cursos ofertados no ano de 1994, estavam os cursos de Direito, inicialmente implantados nas cidades de Três Lagoas e Paranaíba (BARBOSA, A., 2006). No ano de 1996, a UEMS desativou as vagas do curso de Direito ofertadas na cidade de Três Lagoas, as quais foram assumidas pela UFMS. Para Pistori (2004, p. 116):

Um dos motivos preponderantes da desativação do curso foi a ausência de número suficientes de docentes na região, razão que, mais tarde, comprometeria o reconhecimento do curso, sem levar em consideração, ainda, a qualidade, tendo em vista que a grande maioria deles deveria percorrer grandes distâncias para ministrar o curso.

Em 1997, atendendo aos apelos da comunidade jurídica da cidade sede da UEMS, o curso de Direito da Unidade Universitária de Três Lagoas foi transferido para Dourados e ofertado no período matutino, onde permanece até os dias atuais. Hoje a UEMS, já conta com cursos de Direito em três unidades, Paranaíba, Dourados e Naviraí.

A Unidade Universitária de Paranaíba oferta, atualmente, 80 (oitenta) vagas, distribuídas no período matutino e noturno, a Unidade de Dourados disponibiliza as mesmas 50 (cinquenta) vagas no período matutino, desde 1997. A Unidade de Naviraí, que implantou o curso de Direito no ano de 2001, oferta 50 (cinquenta) vagas, no período noturno. Todas

com ofertas anuais e duração do curso de 5 (cinco) anos que, ao final, formarão novos bacharéis em Direito.

Seguindo a linha temporal da UEMS que, em menos de 20 (vinte) anos, criou no Estado de Mato Grosso do Sul cinco cursos de Direito, as últimas décadas, foram responsáveis por um aumento considerável de cursos superiores no Brasil, inclusive de Direito, pertencentes a iniciativas de âmbito público ou privado.

Essa significativa expansão quantitativa do ensino superior no Brasil, a partir da década de 90, paira como um reflexo da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que consagrou em seus artigos, alguns princípios facilitadores e reguladores da oferta de cursos superiores no país. A LDB, promulgada em 1996, também colaborou para esse crescimento, ao promover,

[...] através dos seus dispositivos, uma ampla diversificação do sistema de ensino superior pela previsão de novos tipos de instituições: universidades especializadas, institutos superiores de educação e centros universitários. Ao mesmo tempo, a LDB instituiu novas modalidades de cursos e programas, e estabeleceu os fundamentos para a construção de um sistema nacional de avaliação da educação superior. Com base nesse arcabouço legal, complementado por um conjunto de leis, decretos, portarias e resoluções, o sistema nacional de ensino superior no Brasil experimentou não apenas uma vigorosa expansão, mas também uma profunda diversificação dos tipos de instituições que o integram (VAL; HOPSTEIN, 2006, p. 169).

Confirmando essa tendência de crescimento acelerado do ensino superior no país, os cursos jurídicos também eclodiram a partir dos anos 90, refletindo a volta do Estado Democrático de Direito, bem como a valorização constitucional da pessoa do advogado, que o consagrou indispensável à boa administração da justiça, no art. 133, da CF/88.

Em se tratando de números, hoje o Brasil conta com aproximadamente 1240 (mil duzentos e quarenta) cursos jurídicos em funcionamento, seja em estabelecimento de ensino superior público ou privado (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Conselho Federal). Desses cursos, 15 (quinze) estão localizados no Estado de Mato Grosso do Sul, em universidades ou/e faculdades públicas ou privadas (SÁ, 2012).

O aumento numérico dos cursos jurídicos no Brasil não trouxe consigo um aumento na qualidade do ensino jurídico. Na edição do selo “OAB Recomenda 2011”, publicado em 2012, a avaliação realizada pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que analisa e indica os melhores Cursos de Direito do país, utilizando-se dos resultados obtidos, pelos bacharéis em Direito nos Exame de Ordem e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

(ENADE), dos 790 (setecentos e noventa) cursos avaliados, apenas 89 (oitenta e nove) receberam o certificado de qualidade da OAB, destes somente 02 (dois) estão em funcionamento no Estado de Mato Grosso do Sul; resultado que deixa transparecer a fragilidade do ensino jurídico, bem como, uma sensível falta de comprometimento de muitas instituições de ensino superior do país (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Conselho Federal).

Certamente, o crescimento dos cursos jurídicos provocou um aumento no número de docentes atuantes nessa área do conhecimento. Bacharéis, que geralmente exerciam as atividades rotineiras, referentes ao Direito e à Justiça, passaram então a dedicar-se, também, à docência em nível superior, tornando-se formadores de novas gerações de bacharéis em Direito, postos após 05 (cinco) anos de estudos, à disposição da sociedade, e supostamente aptos a praticar a profissão dos justos e ordeiros.

Mas como esse bacharel em Direito se fez professor? Como aprendeu a arte do ensinar as novas gerações de bacharéis? Nesta perspectiva, estudaremos no próximo capítulo a constituição docente do bacharel em Direito, visto que, o objetivo primordial desta pesquisa é analisar a formação e a prática do professor do curso de Direito.

CAPÍTULO II

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:

NOTICIÁRIO SOBRE SABERES INERENTES AOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Ninguém percebeu que se estavam semeando o cativoiro e a subversão do mundo.

Rui Barbosa

A docência universitária para os graduados em cursos de bacharelado, dentre esses, os do curso de Direito, é posta como um desafio, já que até este momento da vida e da carreira profissional, muitos nunca haviam se imaginado como professores, não haviam se graduado para ser professores, ainda mais da universidade em que se graduou e, lembrando o passado, isso aconteceu comigo. Seguindo nessa direção do tempo, uma imensidão de pensamentos e situações se formou na mente daquela que era quase uma adolescente, mas que agora seria colega dos antigos mestres, ministraria aulas a muitos outros colegas, assumiria uma cadeira na sala dos professores, não copiaria mais as matérias escritas no quadro negro, e sim as escreveria.

No emaranhado de pensamentos, o pânico assumia lugar bem definido. O não saber o que fazer e, principalmente, como fazer uma docência com significado, não havia se formado em mim, anseios que borbulhavam em meu momento inicial. Munida de muita insegurança, por não possuir titulação acadêmica de mestre ou doutor, além de pouco conhecimento jurídico sobre a disciplina que ministraria, assumi minha nova empreitada como professora do ensino superior.

O que mais assustava era o fato de não possuir, em meu currículo acadêmico, nenhum fundamento, nenhuma metodologia para o exercício da docência no ensino superior. Disciplinas dessa natureza não pertencem à grade curricular dos cursos de Direito, nem bordadas nas especializações.

As questões da docência e da formação de professores são temáticas que vêm assumindo papéis de destaque, dentre as mais diversas discussões empreendidas no meio educacional. Essas discussões são mais acaloradas, quando os estudos circundam em torno da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), mas com a expansão

universitária ocorrida nas últimas décadas, adentrou a esfera do ensino universitário e do professor que atua nesse nível do ensino. Segundo estudo realizado pela UNESCO, em 1996, em esfera mundial,

[...] o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para 1 milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 38).

Nesta perspectiva, Behrens (2009, p. 57) defende que, na atualidade, existem quatro grandes grupos de professores exercendo a função docente no ensino superior, quais sejam:

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

Por muitos dos motivos acima citados, diferentes críticas e olhares desconfiados são lançados ao ensino superior e à prática desempenhada pelos professores desse nível do ensino. Uma das críticas mais crescentes e gradual objeto de estudos de diversas áreas do conhecimento fazem referência aos conhecimentos pedagógicos dos professores universitários, ou melhor, a ausência desses conhecimentos na grande maioria dos docentes universitários, em especial daqueles com formação inicial em bacharelado.

Independentemente do grupo ao qual pertencem os docentes, em todas as áreas do conhecimento, para o satisfatório exercício de qualquer atividade profissional são necessários agregações de saberes, por meio do aprendizado. Então, como admitir um professor universitário sem uma formação pedagógica, um docente que não aprendeu a dominar métodos e técnicas específicas da atividade que exerce, desempenhando o magistério como um simples dom, ou pior, baseando-se em meras tentativas de acertos e erros (VASCONCELOS, 1996).

Behrens (2009) relata que muitos professores universitários que não possuem formação pedagógica, normalmente, baseiam sua ação docente em propostas vivenciadas durante sua formação, reproduzindo seus antigos docentes. “Em alguns casos, superam as

dificuldades e tornam-se autoditadas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve na docência” (BEHRENS, 2009, p. 58).

Assim, o presente capítulo objetiva uma reflexão sobre a docência universitária e a importância que os saberes docentes possuem frente ao ato de ensinar e aprender, os quais pressupõem competências distintas tanto dentro, como nos ambientes que circundam a sala de aula universitária. Dando ênfase ao desenvolvimento profissional do professor, em especial do professor universitário bacharel em Direito, que carece da apropriação de conhecimentos pedagógicos, advindos de formação complementar, por não pertencerem às finalidades de sua graduação inicial.

2.1 A Docência na Universidade

A Lei Federal n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, a LDB, em seu artigo 44, cuidou da educação superior brasileira, dividindo-a da seguinte maneira:

- I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Neste trabalho, ao tratarmos do ensino superior e da universidade, como dos professores ali atuantes, não tomaremos como base todas as categorias de docentes que trabalham no ensino superior, mas sim, os docentes que ministram aulas na graduação, sejam nos cursos de licenciaturas ou bacharelado, voltando nosso olhar, com maior rigor, para os professores do curso de Direito e saberes docentes necessários para o seu desenvolvimento profissional.

Para tanto, pautaremos o estudo em referenciais teóricos que discutem o assunto, como Pimenta e Anastasiou (2011), Vasconcelos (1996, 2009), Soares e Cunha (2010), Behrens (2009), Masetto (2009b), Tardif (2008), Pimenta (2009), Pimentel (1993), Gatti (2004),

Almeida (2012), dentre outros autores que, no decorrer da pesquisa, surjam como aportes teóricos.

A universidade contemporânea, para Pimenta e Anastasiou (2011), é uma instituição educativa com finalidade essencialmente crítica, local de reexame de conhecimentos socialmente, culturalmente e cientificamente produzidos ao longo da história para que, por meio de uma atitude reflexiva, produza novos conhecimentos, pautando-se em seu eixo base de estrutura de ensino, pesquisa e extensão. Isso ocorre, visando a contribuir para a constituição de uma sociedade mais humana e desenvolvida, capaz de lidar com os problemas gerados pelos próprios seres humanos.

Vasconcelos (1996, p. 9), pontuando algumas características básicas da universidade, discorre que ela deveria ser vista,

[...] como uma agência transmissora do saber consagrado, como uma agência questionadora desse mesmo saber e, ainda, como uma agência criadora de novos saberes; deve ser, também, uma instituição instigadora, onde a curiosidade, a ousadia e a iniciativa sejam estimuladas.

Em decorrência dessas características e finalidades, múltiplas devem ser as funções da universidade, como:

[...] criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; prepara para o exercício profissional que exijam a ampliação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio a científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 163).

Ao acompanharmos as diversas funções assumidas pelo ensino superior, o docente universitário “[...] porta-voz de um saber dogmático capaz de transmitir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende às necessidades da sociedade contemporânea” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 13).

Para Roldão (2007, p. 95),

O entendimento de *ensinar* como sinônimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de *ensinar* assumia um significado socialmente pertinente, quando

o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos (grifos da autora).

Pimenta e Anastasiou (2011, p. 81) relatam que “[...] educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem”. Então, cabe ao docente universitário assumir a responsabilidade de educar cidadãos para o exercício profissional, que atuarão nas mais variadas esferas sociais, e desenvolver nos estudantes diversas capacidades e habilidades para trabalharem os conhecimentos, tecnologias e realidades com destreza.

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se produz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua rede de relações e dispositivos como uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações. Deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

De tal modo, a educação superior adquiriu novos contornos e exigências, caindo por terra a premissa de que ao professor desse nível bastariam amplos conhecimentos em uma área específica, ou na disciplina que ministra/pretende ministrar aulas. O bom profissional, atuante nos diversos campos do conhecimento, e com domínio de conteúdos específicos, que não estende sua preocupação aos estudantes e a sua cultura, à sua formação humanística e significativa, vem perdendo espaço para as novas tendências do ensinar e aprender.

Para Gil (2010, p. 1),

O professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, o professor universitário precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2011), dentre a maioria dos professores ativos em instituições de ensino superior prevalece o despreparo e o desconhecimento científico, do que seja, processo de ensino e aprendizagem, mesmo dentre aqueles que possuam tempo significativo de experiências na área docente, ou em estudos nas áreas específicas de atuação.

Behrens (2009) observa que a maioria dos professores envolvidos com o magistério superior nunca possuiu qualquer contato com uma formação pedagógica sólida, o que contraria o processo de torná-los profissionais reflexivos e autônomos, em relação a sua prática e aos conhecimentos que pretendem coletivizar com seus alunos, dentro e fora da sala de aula universitária, pois o espaço universitário contempla o ensino, a pesquisa e a extensão.

Essa formação pedagógica se concretiza na elaboração dos planejamentos curriculares e de ensino, nos cursos oferecidos pela instituição, nas reuniões dos diferentes colegiados, nas acessórias técnico-pedagógicas, nas avaliações dos cursos, projetos e programas, isto é, em todos os espaços existentes no cotidiano universitário [...] (RIBEIRO JUNIOR, 2003, p. 13).

Sem esse envolvimento, o professor do ensino superior tem sido visualizado como um profissional vocacionado para a docência, o que não é uma inverdade, visto que para atuação em qualquer campo do saber, o gosto pelo exercício profissional é necessário. Porém, também é necessário para o exercício de qualquer profissão, o preparo para o seu exercício (VASCONCELOS, 1996). Ser professor “[...] não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...]” (ROLDÃO, 2007, p. 102).

O que, contudo, não ocorre com relação à carreira docente onde, guardadas as devidas restrições de caráter genérico e nunca do campo da formação profissional específica, pode-se afirmar que hoje, no Brasil, “qualquer um” tem possibilidade de ser professor universitário (VASCONCELOS, 1996, p. 13).

O nível superior de ensino, diferente do fundamental e médio, não exige formação específica para o magistério, satisfazendo a graduação em qualquer área do conhecimento. Para Pimenta e Anastasiou (2011), a inegixibilidade de formação pedagógica para a docência nesse nível decorre de um consenso, onde para ensinar é suficiente o domínio de conhecimentos específicos, já que os docentes universitários são identificados pela pesquisa e/ou o exercício profissional no campo.

Para Garcia³ (1995, apud ALMEIDA, 2012, p. 88) a “[...] formação se refere a ações voltadas para a aquisição de saberes – saber-fazer e saber-ser - em geral se associando ao preparo para o exercício de alguma atividade”. Segundo Zabalza (2004), o processo formativo

³ GARCIA, Marcelo. **Formación del Profesorado para el Cambio Educativo**. Barcelona: EUB, 1995.

corresponde ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, ou seja, um construir a si mesmo, direcionado à aquisição de novas habilidades adequadas a uma atividade.

[...] então, nessa tentativa de delimitação conceitual, rumo ao entendimento da formação como processo que pressupõe crescimento pessoal, cultural e profissional, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento crítico e reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir ao processo de sua própria formação com base nos conhecimentos, representações e experiências que já possui (ALMEIDA, 2012, p. 89).

Ocorre que ao propor-se a praticar a docência, o professor de qualquer nível do ensino assume uma responsabilidade não só perante seus alunos, mas perante toda sociedade, já que o educar cidadãos constitui-se em um ato de humanização. O docente universitário, como tal, compromete-se com o preparo e formação dos novos profissionais que adentraram ao mercado de trabalho, e assumirão suas próprias responsabilidades perante a coletividade.

Segundo Severino (2008), se realizarmos uma rápida análise histórica sobre docência, podemos identificar diversos fatores que contribuíram para a construção de uma cultura universitária, onde a formação pedagógica de professores tenha sido um pouco mistificada e quase sempre relegada a segundo plano. Para o autor, a superstição de que quem sabe, sabe ensinar, a primazia da pesquisa perante o ato de ensinar e as negligências legais dispensadas ao ensino superior, são os três fatores histórico-culturais, que contribuem para a diminuição de parcela do prestígio da função docente universitária.

Para Pimenta e Anastasiou (2011), o primeiro fator está arraigado à ideia de que a docência é tida como atividade de menor relevância social, pois na docência universitária, primeiramente, se prioriza o bom desempenho profissional do sujeito, independentemente de sua área de atuação. Nesse contexto, o professor universitário não necessita de formação no campo do ensinar, “mesmo porque ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado [...]” (MASETTO, 2009b, p. 11).

Essa situação ocorre devido à convicção, até pouco tempo difundida e intocada, de que quem soubesse na prática, automaticamente, saberia ensinar dentro de uma sala de aula, desprezando qualquer preocupação com a preparação pedagógica do professor universitário e com o seu trabalho didático (MASETTO, 2009b). Posteriormente, mesmo com a dinamização da universidade, agora voltada para os conhecimentos científicos, as preocupações, quase que totalmente, estão dirigidas para as questões relacionadas à pesquisa, o que deixa negligenciada a formação pedagógica do professor, pois mistifica o ensino como uma

atividade de menor complexidade e em descompasso com os conhecimentos tidos como científicos.

O segundo fator que desprestigia a formação pedagógica do professor universitário, qual seja a ênfase dispensada à produção científica, regularmente exigida por órgãos de avaliação do desempenho docente. Segundo Pimentel (1993, p. 89), para muitos docentes:

[...] o sistema de promoção dos professores desvaloriza o ensino, valorizando apenas pesquisas, publicações. Chegando a afirmar que o ensino assim colocado compete negativamente com a pesquisa, roubando o pouco tempo de que dispõem.

Soares e Cunha (2010), ao discutirem questões relativas à formação professores, defendem que a docência universitária encontra-se centrada em domínios de conteúdo de campos específicos e na realização de pesquisas. Marginalizando, a sala de aula universitária e a formação dos professores, pois estes “[...] não são objetos dos planos da instituição responsável pela coordenação e aperfeiçoamento do pessoal da educação superior” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 49). Diferentemente do que acontece em muitos ramos profissionais, que exigem legalmente ou por determinação de seus respectivos conselhos de classes, um preparo específico para o exercício da atividade profissional, como é o caso dos advogados, que necessitam de aprovação em exame aplicado pelo órgão de classe responsável, além de inscrição na mesma entidade para o exercício profissional.

Roldão (2007) afirma que, em quase todas as classes profissionais, existe um reconhecimento da profissionalidade pelos sujeitos que as exercem. Estes se reconhecem pela posse de um saber próprio da profissão, o qual legitima o exercício da função profissional. Entretanto, no caso dos professores, a formação pedagogia para o exercício no ensino superior, uma das características básicas dessa categoria profissional, não se encontra reconhecida, ou formalmente requerida pela atual legislação educacional.

Já Rui Barbosa afirmava esse problema em seu balanço da educação imperial, feito nos pareceres de 1882, propondo a reforma dos métodos e a reforma dos mestres, pois “o que existe entre nós não é um método de ensinar: é, ao contrario, o método de não aprender” (RIBEIRO JUNIOR, 2003, p. 29).

A legislação em vigor, que regulamenta a questão da formação do docente para o magistério superior é a LDB. O dispositivo legal trata sobre o assunto timidamente, destacando poucos artigos sobre o ensino universitário. Um deles, o artigo 52, dispõe que:

Art. 52 – As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

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

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Segundo o inciso II, do artigo 52, ao menos um terço do corpo docente universitário deve possuir titulação de mestre e/ou doutor, o que pressupõe que nesses programas de pós-graduação *stricto sensu* exista uma formação diferenciada para o professor universitário, voltada, dentre outras especificidades, para o preparo pedagógico do docente. A respeito do tema, Pimenta e Anastasiou (2011, p. 23-24) afirmam que:

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

Apesar de a pós-graduação possuir um considerável valor dentro da esfera científica e ser o local mais apropriado para a formação do docente universitário, seu currículo, muitas vezes, não contempla uma formação pedagógica sólida para os seus estudantes. Isso porque, em algumas áreas, e ousado aqui citar a jurídica, evidencia-se uma ausência ou, quiçá um minimalismo no preparo pedagógico dos futuros professores que, quando presentes, viria a enriquecer a própria área, proporcionando avanços no conhecimento específico e pedagógico, elevando a autoconfiança dos docentes.

Embora os cursos de mestrado sejam considerados atualmente o principal meio institucional de preparação de professores para o Ensino Superior, não contemplam de modo geral a formação pedagógica. Poucos são os programas de mestrado que oferecem disciplinas dessa natureza. A principal alegação é a de que a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior (CAPES) estabelece que o tempo médio para a conclusão de um curso de mestrado é de dois anos. Assim, não seria cômodo para um candidato ao grau de mestre cursar disciplinas de caráter didático-pedagógicas, além das correspondentes ao seu centro de interesse e ainda desenvolver as atividades necessárias para a conclusão da pesquisa (GIL, 2010, p. 20).

Para Gatti (2004) o mestrado, um dos ambientes com a função de promover a formação de professores para o ensino superior, dedica-se, quase que exclusivamente, ao aprofundamento de conhecimentos específicos, à formação para a pesquisa e muito pouco às questões relacionadas à didática. Assim como o doutorado em que,

[...] a questão do possível exercício da docência em nível superior é praticamente deixada de lado, enfatizando-se o conhecimento disciplinar e as investigações em determinado campo, novamente se criando condições de reflexão sobre a relação pesquisa-docência. Cabe também considerar que grande parte dos docentes no ensino superior no Brasil, até este momento, tem sua formação em cursos de especialização [...], cuja qualidade não tem como determinar, menos ainda, sua contribuição para uma formação na qual a preocupação com a relação entre docência e pesquisa esteja presente (GATTI, 2004, p. 433-434).

Assim, consideramos que a pós-graduação pode ser interpretada como um possível caminho para a formação continuada para a docência universitária. Porém, os mestrados poderiam não se concentrar, tão especificamente, no aprofundamento em conhecimentos próprios das áreas de conhecimento e formação para a pesquisa centrando-se, com maior rigor, em preparo didático e pedagógico, o que tornaria essa formação, mais plena de competências para o enfrentamento da prática docente; o mesmo acontecendo com os doutorados.

Já o artigo 66 da LDB também aborda de maneira singela a questão da formação do professor para exercer a docência no ensino superior, porém omisso em relação a uma formação pedagógica. Nesse artigo, a referida lei prioriza que a preparação do professorado universitário dar-se-á em nível de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, em programas de mestrado e doutorado. Sobre o dispositivo legal, pontua Nalini (2009, p. 345-346):

A Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96, art. Art. 66 – prevê que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

No entanto, o projeto de lei inicial, que acabou por dar vida à LDB, contemplava, dentre outros assuntos, o viés pedagógico formativo para o professor do ensino superior, assim dispendo:

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da

respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino (SAVIANI, 1998, p. 144).

Após inúmeras discussões, e contrariando a necessidade de uma maior e melhor formação para o docente do ensino superior, o texto final da LDB, ao ser publicado em 1996, acabou por omitir o trecho específico que tratava da questão da formação didático-pedagógica do professor universitário, desamparada pela legislação que vigora até nossos dias. Sobre a regulamentação existente,

Observe-se que essa lei não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 40, grifos das autoras).

Nos dizeres das autoras, notamos que existe uma obscuridade em relação ao que está compreendido no termo preparação, disposto na legislação em vigor; fator que contribui para a possibilidade da existência de um corpo docente universitário mal formado, ou seja, composto por professores sem nenhuma formação pedagógica, ou ainda pior, a possibilidade da existência de docentes sem nenhuma titulação acadêmica.

Notamos então, que a questão da formação docente para exercício no ensino superior não constitui uma preocupação abarcada pelos diversos setores sociais, que englobem programas, políticas públicas, instituições de ensino superior e o próprio docente universitário, num trabalho conjunto que busque a superação, ou mesmo uma diminuição do problema. Assim, muitos desses professores são concebidos como meros especialistas em áreas específicas, quando deveriam ser também especialistas na arte do ensinar as novas gerações de profissionais.

Como já mencionado, a formação do professor universitário tem concentrado sua especialização dentro de uma área específica do saber. Para Vasconcelos (2009, p. 86), isso ocorre devido a

[...] pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido “alimentada” por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica.

Percebemos então, com as leituras dos autores acima citados, que muitos cursos de pós-graduação têm procurado direcionar seus objetivos para as questões específicas da área e

da pesquisa, deixando a desejar nas necessidades dos professores em relação a suas atividades práticas na docência, ou seja, a qualificação ofertada por esses cursos garantem uma maior titulação na área, porém, não enfatizam, rigorosamente, questões que influenciariam em melhorias na qualidade do ensinar dos professores. Como evidencia Vasconcelos (1996), ao tratar da formação didático-pedagógica, como faceta que caracteriza esse profissional, mas que nem sempre acontece, porque não está formalmente requerida pela legislação vigente.

Pimenta e Anastasiou (2011) observam que os componentes envolvidos nas atividades de pesquisar e ensinar não são os mesmos. Assim, quando consideradas as diferenças entre os processos de ensino e pesquisa pode se verificar que nem sempre um reconhecido pesquisador possui um excelente desempenho pedagógico. Isso ocorre devido aos programas de pós-graduação priorizar, junto aos seus estudantes, o desenvolvimento de habilidades referentes aos métodos de pesquisa, deixando a desejar no processo de desenvolvimento as habilidades próprias dos métodos de ensinar.

Para Soares e Cunha (2010), a pós-graduação possui a finalidade de formar o professorado para a educação superior, porém em sua esfera específica de ensino, poucas contribuições sobre as questões pedagógicas têm sido feitas nesses cursos, o que demonstra a ênfase dispensada à formação do pesquisador.

Os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos, em que pesem alguns avanços importantes, ainda que insuficientes, como a disposição de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* de incluir nos seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e a criação de estágio docência [...] (ALMEIDA, 2012, p. 63-64).

De acordo com Almeida (2012), a grande maioria dos professores universitários não possui formação voltada para a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, pelo qual são responsáveis durante sua trajetória na carreira docente.

Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhe desconhecidos cientificamente (ALMEIDA, 2012, p. 67)

Soares e Cunha (2010), brilhantemente, escrevem sobre a prática do ensinar-aprender, conceituando a docência como uma atividade complexa, pois é o seu exercício que garante a aprendizagem do alunado, caracterizando-se também, pelo desenvolvimento de pesquisas na

esfera do ensino superior. Para o desempenho de tal atividade é necessário o envolvimento de uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes do professor, que deve buscar a compreensão de suas relações.

Assim, apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender (SOARES; CUNHA, 2010, p. 24).

Essas peculiaridades que envolvem a prática docente e, por consequência, a docência no ensino superior são estudadas e discutidas por inúmeros autores nacionais e internacionais, que procuram demonstrar a importância para a formação do professor, da aquisição de novos conhecimentos ou novos saberes.

2.2 Em busca dos saberes docentes

Em seus estudos, Soares e Cunha (2010) buscam caracterizar um conjunto de ações, saberes, metodologias, competências ou habilidades que contribuam com o desenvolvimento do professor e de sua atividade em sala de aula, o que nos remete, novamente, à docência como um campo de atuação complexo. O professor na busca por domínio de seu ofício, ou seja, para estar apto a desenvolver as atividades pertencentes ao processo de ensino e aprendizagem necessita conhecer e entender um conjunto de saberes que regem a ação docente, saberes esses fundamentais para sua formação, atuação e desenvolvimento.

Muitos estudos procuram investigar e refletir sobre as teorias e experiências existentes nas peculiaridades do cotidiano da profissão docente e identificar os conhecimentos e saberes que são exigidos por ela, em contraposição ao ideário comum que reduz a atividade do professor ao mero ensino conteudista e vocacionado.

“A idéia de que a docência é um ofício feito de saberes está relacionada às perspectivas da literatura educacional, que entende que a docência requer a construção de um repertório próprio de saberes” (SLOMSKI, 2007, p. 88). Visto que, “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias” (GAUTHIER; MARÍNEAU; DESBIENS; MALO; SIMARD, 1998, p. 20).

A palavra docência, no sentido do termo, tem origem latina. Os vocábulos *docere* (ensinar) e *discere* (aprender) se complementam, designando a docência como a prática do magistério destinada à aprendizagem (SOARES; CUNHA, 2010). Portanto, a palavra docência remete ao trabalho exercido pelos professores, ou a todo o conjunto de funções e saberes que envolvem muito mais que a atividade exercida em sala de aula, que ultrapassa os conhecimentos dos conteúdos das disciplinas e a sua explicação, tornando a função docente uma atividade complexa (SLOMSKI, 2007).

Assim, [...], faz-se necessário considerar a natureza multidimensional desses saberes, pois são múltiplos, complexos e amalgamados, bem como a sua proveniência e como são aprendidos para que possa apreender o objeto dessa discussão, a aprendizagem do saber ensinar, e sua complexidade (GONÇALVES, 2010, p. 33).

O docente é um profissional da educação cuja função primordial é educar, não só crianças e jovens, mas também adultos das mais diferentes idades e situações de vida. Para que isso se torne algo alcançável, a ele é necessário deter saberes múltiplos e de matrizes do conhecimento variadas. Por isso, os saberes que orientam sua atividade profissional não se constituem somente pelos saberes da área específica, mas sim por vários outros saberes de origens e fontes diversificadas.

De fato, [...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigência específica da situação concreta de ensino” (GAUTHIER; MARÍNEAU; DESBIENS; MALO; SIMARD, 1998, p. 28).

Segundo Gonçalves (2010), os saberes do ensinar docente perpassam por dimensões variadas e dependem da situação de ensino, por isso são considerados saberes multidimensionais. Portanto, a multiplicidade do saber ensinar contempla dimensões variadas como as contextuais, humana, lógica, ideológica, ética, pedagógica, disciplinar e os saberes específicos da docência, advindos das experiências cotidianas.

Na dimensão contextual do ensinar, Gonçalves (2010), citando Casali (2001), relata que o saber docente envolve saberes científicos (universais), os saberes culturais (parciais) e os saberes individuais (singulares), que são indissociáveis e complexos, pois influenciam na prática docente em sala de aula, lócus de produção dos saberes do ensinar.

O que se pretende ressaltar é que o saber ensinar do docente, produzido na escola, na ação docente, traz em si refletidos saberes da universalidade, da parcialidade e da singularidade. Entretanto, a sua identidade, a identidade desses saberes realiza-se por meio da situação em que ocorrem em posição ideológica com o outro, pares ou não da mesma experiência docente, em posição de horizontalidade, na partilha, na troca, no compartilhamento. É o contexto social que significa e ressignifica, cria e recria o saber ensinar docente, a partir da subjetividade que lhe dá o sentido, de acordo com a finalidade (GONÇALVES, 2010, p. 36).

Já a dimensão humana do saber ensinar preza pela expressão e comunicação com o outro, considera a troca de experiências, a problematização, a humanização, a libertação e a autonomia, condições para a formação do docente, porque ensinar não é um ato solitário (GONÇALVES, 2010). Gonçalves (2010, p. 41) diz que outra dimensão “[...] é lógica de que se utiliza o professor nesse processo de transformação do seu *saber sobre* em seu *saber ensinar sobre*, isto é, construção de uma lógica pedagógica, lógica do ensinante ao ensinar” (grifos do autor), pois o saber ensinar “[...] não se limita a transmitir conhecimento (GONÇALVES, 2010, p. 40).

Outra dimensão é a ideológica, a qual possibilita aos professores buscar no conhecimento socialmente construído, pelo próprio grupo profissional a fundamentação para transformar o “saber sobre sua profissão” em um “saber ensinar” (GONÇALVES, 2010). A dimensão ética, por sua vez, “[...] pressupõe o outro, sujeito de direitos em relação ao hoje e ao amanhã, em diferentes lugares onde a atividade de ensino possam se realizar (GONÇALVES, 2010, p. 54).

Como última dimensão do saber ensinar docente, Gonçalves (2010) nos brinda com a dimensão pedagógica, que tem por objetivo lidar diretamente com a construção da prática docente, analisando e verificando o saber acumulado da profissão. Para a autora, em síntese, todas essas dimensões sugeridas nada mais são que o saber pedagógico dos professores sem formação específica para o exercício da docência, pois

Só saber sobre determinado tema ou assunto a ser transmitido não é mais suficiente no ato de educar, não garante a aprendizagem do aluno, pois a mera transmissão de conhecimento pelo professor e sua reprodução pelo aluno não permite mudanças, mas a vigência da dominação (GONÇALVES, 2010, p. 59).

Esse saber diversificado, plural e heterogêneo envolve uma imensa carga de subjetividade e significação, que se encontra integralizada, dado que essa “[...] heterogeneidade é relativa não só à natureza dos saberes presentes na sua constituição, mas

também à situação do corpo docente face a outros grupos produtores e detentores de saberes e às instituições de formação” (GONÇALVES, 2010, p. 34).

No mesmo sentido, Tardif (2000) relata que os saberes dos professores possuem características próprias. Para o autor, são, em primeiro lugar, saberes temporais, constroem-se com passar dos anos, através da somatória das histórias de vida e vida escolar, da estruturação constante da prática profissional e do desenvolvimento de uma carreira profissional de longa duração. São também, saberes variados e heterogêneos, ao derivarem de fontes diversas da vida e formação do docente, compondo um repertório de conhecimentos unitários, que visam ao alcance de objetivos diferentes, mas que estão sempre ligados ao ato de ensinar.

Tardif (2000) identifica uma terceira característica dos saberes docentes, quando os denomina personalizados e situados, ou seja,

[...] se trata raramente de saberes formalizados, objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. [...] construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido (TARDIF, 2000, p. 15-16).

Segundo Tardif (2008), o professor é um membro da sociedade que carrega consigo determinados saberes, possuindo a função, podemos dizer, social de transmitir esse saber a outros membros dessa mesma sociedade, pautando assim, sua prática em saberes que possuem e transmitem, pois “[...] um(a) professor(a) é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 215).

A problemática se forma, quando esses professores não conseguem estabelecer uma relação homogênea entre tais saberes que são, por vez, heterogêneos e constitutivos de sua prática docente. Nas palavras de Tardif (2008, p. 175-176), a prática dos professores movimentam diferentes saberes e ações cotidianas, por exemplo:

- O ensino é concebido, com frequência, como uma *técnica* [...], basta combinar, de modo eficaz, os meios e os fins, sendo estes últimos considerados não-problemáticos (evidentes, naturais, etc.)
- Outros teóricos [...] destacam muito mais os *componentes afetivos*, assimilando o ensino a um processo de desenvolvimento pessoal ou mesmo a uma terapia.
- Outros autores privilegiam uma visão *ético-política* da profissão, concebendo o ensino como uma ação ética ou política.
- O ensino também é definido como uma *interação social* e necessita, por exemplo, de um processo de “co-construção” da realidade pelos professores e alunos.

- Finalmente, determinadas concepções assimilam o ensino a uma *arte* cujo objetivo é a transmissão de conhecimentos e valores considerados fundamentais (grifos nossos).

O que se perceber é que a relação existente entre os docentes e os saberes que circundam sua prática, vai muito além da simples transmissão de conhecimentos construídos aos estudantes, a relação envolve uma dimensão mais ampla e uma pluralidade de outros saberes. Para alcançar os objetivos educacionais traçados e necessários para o ensinar com qualidade, os professores se utilizam de outros saberes provenientes tanto da formação profissional, disciplinar, curricular e experienciais dos docentes (TARDIF, 2008).

Os saberes referentes à formação profissional são próprios das ciências da educação, e desenvolvidos nas instituições formadoras de professores, seja em uma formação inicial ou continuada, local onde se articulam as teorias com a prática docente. Aqui residem diversos outros saberes “chamados de pedagógicos”, que orientam a atividade educativa através da articulação entre o ideário teórico profissional e formas técnicas do saber-fazer, ou seja, são reflexões científicas sobre a prática educativa contribuindo para a formação dos professores (TARDIF, 2008).

Já os saberes disciplinares, segundo Tardif (2008, p. 38), “são os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, [...], tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas.” Os saberes curriculares, “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos,” adotados e defendidos pela instituição de ensino, como modelo de formação cultural.

O último saber elencado por Tardif (2008) são os da experiência, que durante toda sua trajetória profissional e, até mesmo pessoal, os docentes desenvolvem inúmeros saberes individuais e coletivos, baseados em suas atividades cotidianas. Esses saberes experienciais, de alguma forma e com o passar dos anos, incorporam-se às suas habilidades práticas e são por elas validados.

Pimenta e Anastasiou (2011), ao discorrerem sobre a formação de professores e os saberes necessários para essa formação, discutem a importância da construção da identidade profissional docente. Para as autoras, a identidade profissional dos sujeitos é algo dinâmico, um dado que pode ser alterado, pois é construída com base em diversas significações dadas à profissão docente.

Uma identidade se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas

também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 77).

Contudo, para Pimenta e Anastasiou (2011), todo esse processo de formação profissional e identitária dos professores, que vai se construindo e adquirindo significação ao longo da carreira, e se articula ao redor de algumas linhas temáticas específicas de conhecimento, quais sejam:

1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja; das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 13).

Pautadas nesse conjunto de conhecimentos, as autoras também consideram alguns saberes necessários aos professores, por elas denominados como saberes da docência, que são importantes para intervir no processo de construção da identidade profissional, dialogando, direcionando, redimensionando e criando, a partir das situações de ensino que surgirão em sua caminhada.

Dessa forma, esses saberes da docência se apresentam em um grupo de quatro, a saber: saberes do conhecimento; pedagógicos; didáticos e os da experiência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011). Os saberes do conhecimento são entendidos como as informações trabalhadas, analisadas e contextualizadas com consciência e sabedoria pelos docentes, tornando-as úteis e pertinentes, através da reflexão sobre sua importância, ou seja, um conhecimento que produza progresso e desenvolvimento para os estudantes, ao operá-los com sabedoria (PIMENTA, 2009).

Já os saberes pedagógicos e didáticos, segundo Pimenta (2009), configuram na prática como uma análise crítica do saber ensinar, partindo de pressupostos contidos na realidade dos professores, são entendidos como instrumentos viabilizadores da ação do ensinar, refletindo não sobre aquilo que se “vai fazer” ou “deve fazer”, mas sim, do que “se faz” na prática em sala de aula.

Os saberes da experiência estão relacionados ao rol de vivências e aprendizados que os professores carregam consigo, sejam elas de vida ou profissional, sejam elas enquanto alunos do ensino fundamental, médio ou universitário, ou mesmo enquanto professores de algum desses níveis de ensino. Experiências que, sozinhas e desarticuladas, não são suficientes para construir a identidade profissional do docente, pois não foram refletidas e associadas com outros saberes (PIMENTA, 2009).

Percebe-se então, que os saberes docentes apresentados por Tardif (2008), são também identificados por Pimenta e Anastasiou (2011), diferenciando-se somente pela incorporação aos denominados saberes do conhecimento, os chamados saberes disciplinares e curriculares.

As autoras também dão ênfase aos saberes pedagógicos, e a uma necessidade, ora latente, de não mais tomar como ponto de partida os saberes já constituídos pelas ciências da educação, mais sim aos produzidos pela prática dos professores. Uma vez que, eles são autores e atores do cotidiano escolar, reinventando os saberes pedagógicos, a partir da realidade existente e prática social da educação, como forma de superação da fragmentação e caminho para articulação dos saberes dos professores.

Ao tratar da formação docente e profissional, Imbernón (2010) enfatiza que a atividade docente requer conhecimentos profissionais versáteis, que abranjam diferentes áreas, visto ser o professor um profissional que precisa “[...] dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho, [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 28-29).

Ao profissional docente são necessários conhecimentos relativos à organização e estrutura do sistema de trabalho, às situações problema de onde se originam os conhecimentos, relacionados ao pedagógico geral, ao metodológico-curricular e dos próprios dos sujeitos da educação e, ainda, sociocultural e sociocientífico (IMBERNÓN, 2010). No entanto, para o autor, a especificidade da profissão docente encontra-se no conhecimento pedagógico, pois é o conhecimento

[...] utilizado pelos profissionais da educação, que se constrói e se reconstrói constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. Mas esse não é um conhecimento absoluto, estrutura-se em uma gradação que vai desde o conhecimento comum (tópicos, sentido comum, tradições etc., semelhante ao que se denomina “pensamento espontâneo”) ao conhecimento especializado (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

O conhecimento pedagógico caracteriza-se por ser comum, geral, ou seja, aquele que compõe o patrimônio sociocultural, e por isso, pertencente às concepções dos professores e dos demais membros da sociedade. Mas existe um conhecimento pedagógico especializado, próprio da profissão docente, portanto, um conhecimento que define a profissão pelo seu contexto, experiências e reflexão da prática (IMBERNÓN, 2010).

Para Imbernón (2010), a versatilidade do ser professor requer, ainda, a apropriação de habilidades profissionais que vão além da preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, implicando em preparação sociocultural, intercâmbios internacionais, relações comunitárias e de assistência social. Assim sendo, são necessárias “[...] habilidades profissionais que se interiorizam no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência” (IMBERNÓN, 2010, p. 34).

Nessa mesma linha de especificação dos saberes dos professores, Vasconcelos (2009), denomina-os de competência profissional. Ao escrever sobre a formação do professor universitário reconhece que os profissionais da área com formação adequada necessitam ter conhecimentos sobre: formação técnico-científica (domínio técnico dos conteúdos a ser ministrado); formação prática (conhecimento da prática profissional); formação política (encarar a educação como um ato político e intencional, permeado de ética e competência); formação pedagógica (voltada e construída no fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado) (VASCONCELOS, 2009, p. 92).

Masetto (2009b), ao estudar o professor universitário, identifica competências próprias pertencentes aos docentes, em três dimensões distintas. Primeiramente, o autor defende que ao professor é necessário o domínio de conhecimentos básicos, além de prática de campo atualizadas em uma determinada área do conhecimento, bem como desenvolvimento de pesquisa realizada por meio de estudos teóricos, experiências pessoais, trabalhos de natureza científica de maior ou menor vultuosidade.

Ao professor universitário, segundo Masetto (2009b), é exigido o domínio da dimensão pedagógica, em razão da docência ter como fundamento o processo de ensino e aprendizagem. Então, para o autor, é inadmissível ao seu profissionalismo a ausência de conhecimentos, como a conceituação do processo de ensino-aprendizagem, gestão de currículos, compreensão das relações entre aluno e professor, ou aluno e aluno e novas tecnologias educacionais.

Finalmente, Masetto (2009b) contempla a dimensão política, como uma das competências imprescindíveis ao profissionalismo docente. Para o autor, o professor

[...] tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um “político”, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se desprega de sua pele no instante em que ele entra em sala de aula. Pode até querer omitir esse aspecto em nome da ciência que deve transmitir, e que talvez ingenuamente, ainda entenda que possa fazê-lo de forma neutra. Mas o professor continua cidadão e político e, como profissional da docência, não poderá deixá-lo de sê-lo (MASETTO, 2009b, p. 23).

Almeida (2012), ao discutir quais os requisitos capazes de subsidiar a atividade docente e a sua profissionalidade, esclarece que os professores necessitam transitar por conhecimentos que envolvam:

a) concepções a respeito de si e do próprio papel social que dão sustentação à identidade profissional; b) componentes que integram os processos formativos, como teorias e práticas, conteúdos da área específica de atuação, conhecimentos didático-pedagógicos; c) contextos de formação e de trabalho; d) processos de construção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional.

Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998) em sua obra “Por uma Teoria da Pedagogia” trabalham com a concepção de que vários saberes são necessários ao professor, formando um repertório de conhecimentos mobilizados diante da situação concreta do ensino. Para os autores, disciplina, currículo, ciências da educação, tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica são os saberes próprios para o ensino.

O saber disciplinar corresponde aos conhecimentos construídos pelas ciências sobre o mundo e trabalhados pelos professores junto aos alunos, porque “[...] ensinar exige conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER; MARTÍNEAU; DESBIENS; MALO; SIMARD, 1998, p. 29). Segundo os autores, o saber curricular constitui a transformação dos conhecimentos científicos em programas de ensino mais simples, práticos e organizados, para assim, guiar o trabalho dos professores.

Já o saber das ciências da educação, nas palavras de Gauthier; Martineau; Desbiens; Malo e Simard, (1998, p. 31), é “[...] um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões [...]. O saber da tradição pedagógica, instituído no século XVII, é aquele no qual o professor pratica o

ensino simultâneo para todos os alunos, abandonando as antigas tradições, cristalizado nas instituições de ensino até a atualidade.

Outro saber elencado pelos autores é o experiencial, o qual está intimamente ligado à esfera pessoal dos professores. Evidenciados nos julgamentos privados, que ao longo do tempo compõem um repertório de maneiras e estratégias do ato de ensinar, porém limitado à verificação científica, o que desvaloriza, até certo ponto, o saber em destaque.

O último saber trazido pelos autores é o da ação pedagógica, também formado pelo saber da experiência, mas agora, levado a público e testado por pesquisas científicas. “Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores” (GAUTHIER; MARTÍNEAU; DESBIENS; MALO; SIMARD, 1998, p. 33), em um movimento de afastamento da esfera privada e ganhando status de conhecimento cientificamente validado.

Observa-se, que dentro das novas perspectivas desejadas para o trabalho docente, culmina a transformação da realidade do homem/cidadão social. Então, podemos afirmar que esse trabalho, para ser bem sucedido demanda a incorporação e atualização de saberes pelos professores. Na fala dos diversos autores acima citados existe uma categorização desses saberes necessários aos docentes.

Muitos desses saberes categorizados se repetem ou ganham nomenclatura diferenciada, porém carregam consigo a mesma significação, quando analisados mais intrinsecamente. Dessa forma, os saberes necessários ao ensino, formam um repertório de conhecimentos necessários aos professores para lidar com as situações ocorridas na prática do ensino. Por isso,

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2008, p. 16-17).

Para Tardif (2008), um dos fios condutores para efetiva conexão dos saberes dos professores a ação profissional docente está na formação docente. Momento de articulação “[...] entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes

desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2008, p. 23), pois “[...] o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais” (TARDIF, 2008, p. 23). Assim,

Requer também a atenção aos processos formativos que mobilizem os saberes das teorias educacionais necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolver os conhecimentos e as habilidades para que os professores avaliem e investiguem a própria atividade e, com base nela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes (ALMEIDA, 2012, p. 70).

Portanto, se entendido que o processo formativo do professor ocorre de maneira contínua e permanente, importante que este compreenda que as aquisições desses saberes propiciarão o desenvolvimento de suas bases compreensivas e investigativas de sua atividade docente, para com isso elaborar seus próprios saberes, num processo contínuo. “Essa perspectiva sobre a formação de professores traz implicações para o exercício da docência nas instituições de ensino superior, pressupondo uma política de formação, de valorização do trabalho com o ensino e de desenvolvimento pessoal e profissional” (ALMEIDA, 2012, p. 75).

Behrens (2009) acredita que o desafio para a profissionalização docente perpassa pela sua qualificação pedagógica, não só em cursos esporádicos, mas em um processo contínuo de reflexão sobre sua prática. Local esse que possibilite a reflexão coletiva das dificuldades e os êxitos profissionais, onde discussões sobre referenciais teóricos possam subsidiar uma renovação da ação em sala de aula.

O acesso dos professores universitários aos referenciais capazes de fundamentar pedagogicamente suas ações educativas é propiciador das condições para a realização do ensino assentado no exercício da crítica e da autocrítica. É também favorecedor de compreensões mais amplas e articuladas das dimensões epistemológicas e metodológicas da própria prática (ALMEIDA, 2012, p. 96-97).

Segundo Masetto (2009a, p. 05):

O tipo de conhecimento hoje exigido e esperado é aquele que ultrapassa os limites de uma especialidade, abre-se para outras áreas e formas de conhecimento, procura

integração, diálogo, complementação para melhor compreender o que está acontecendo no mundo e com a humanidade e seus fenômenos com múltipla causalidade.

Assim sendo, pode-se verificar que são múltiplos e variados os saberes da docência, e a sua importância para o desenvolvimento profissional dos professores. Vale evidenciar a importância da construção de novos saberes, que possibilitem aos docentes o enfrentamento cotidiano das situações manifestadas no ensino, principalmente para aqueles que não tiveram em sua formação inicial um contato direto com tais saberes, ou com, ao menos, alguns deles.

Os saberes docentes que foram aqui apresentados, quando contextualizados, tornam-se uma imensa contribuição para o desenvolvimento do trabalho docente, seja para aqueles que atuam no ensino fundamental e médio, como aqueles que desenvolvem sua profissionalização no ensino superior. Então, a sua socialização é necessária aos professores para possibilitar o aprofundamento reflexivo, tanto de referenciais teóricos, como das experiências individuais vivenciadas, sobretudo, na discussão coletiva que possibilitará um intercâmbio de experiências e vivências que contribuirá, e muito, na formação do profissional docente.

Então, os professores universitários, dentre esses os do curso de Direito, necessitam buscar, em cursos de formação complementar, situações formativas a que não foram expostos durante a graduação inicial. Por isso, os docentes do curso de Direito, munidos de iniciativas inovadoras e de superação, podem procurar por orientações sobre os saberes que permeiam a atividade docente, visando à transformação da sua atividade de ensino.

2.3 O Professor Bacharel: o professor de Direito em foco

O professor, geralmente, adquire sua formação em cursos de habilitação em nível superior, nos quais é disponibilizado um conjunto de disciplinas que objetivem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, uma questão fulcral tem ganhado destaque no meio educacional, qual seja a formação dos docentes bacharéis que lecionam no ensino superior.

Esses docentes, com formação em bacharelado, são atuantes, em sua maioria, nos cursos superiores em que possuem sua formação inicial específica, muitas vezes, em virtude de seu desempenho profissional em sua área de conhecimento. Quando isso ocorre, esses professores adentram nas especificidades da carreira docente, sem nenhuma preparação para

atuar como professores no ensino superior, ou seja, sem uma base teórica e prática dos saberes docentes, em especial, dos conhecimentos pedagógicos básicos para gerir o ensino universitário.

Dessa forma, dentre os muitos docentes universitários com formação em bacharelado, nas diversas áreas do conhecimento, encontra-se o professor universitário bacharel em Direito. Refletindo toda uma constituição história dos cursos de Direito no Brasil, que remetem aos idos imperiais e às próprias características da formação dos professores universitários, esses docentes carregam consigo peculiaridades que, de maneira geral, assolam os docentes bacharéis.

Embora não seja uma regra, professores do curso de Direito, em consequência de sua formação inicial, reproduzem em sua prática docente as ações que vivenciaram enquanto alunos da graduação, pois constroem seus modelos a partir das experiências que tiveram durante sua trajetória educacional. “[...] encaram com naturalidade a evidência de que ensinam Direito através da transmissão dos conhecimentos que aprenderam, sem ter, de fato aprendido a ensinar” (VENTURA, 2004, p. 01).

A metodologia do ensino jurídico é baseada na transmissão do conhecimento pelo professor especialista. A passividade, a aceitação e a acomodação são pressupostos das aulas expositivas, das aulas-conferência e das do Código comentado. Essas características, que marcam a trajetória dos cursos jurídicos desde o Império, como reflexo da forma como esses cursos foram idealizados, permanecem vivas no contexto atual (PONCE; OLIVEIRA, 2011, p. 208).

Além disso, mesmo aqueles professores do curso de Direito com pós-graduação *stricto sensu*, formação específica e legalmente instituída para o preparo do docente universitário, não adquirem formação pedagógica para a docência, visto que tal formação não abarca, em muitos casos, este e outros saberes dos professores. Não raro, o professor de Direito se vai constituindo sem uma sólida formação pedagógica e baseando sua prática em suas vivências e experiências enquanto aluno.

[...] a pós-graduação em Direito é muito mais que espaço de formação de docentes: ela constitui um espaço de formação de protagonistas dos mais variados setores da sociedade, sendo cada vez maior o número de profissionais não-docentes que desejam prosseguir e aprofundar os seus estudos. [...]. No que atine às competências didáticas propriamente ditas, são raros os docentes que buscam titulação na área da educação, assim como são raros os programas de pós-graduação em Direito que propõem uma ação pedagógica inovadora (VENTURA, 2010, p. 15).

O curso de Direito, devido a sua gênese pioneira dentre os cursos superiores no país, apresenta muitos dogmas e rituais próprios de seu tradicionalismo acadêmico, o que dificulta uma transformação em seu modelo de ensino, ainda hoje, muito semelhante aos primeiros cursos jurídicos aqui implantados. Para Bittar (2006, p. 28-29):

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

Ribeiro Junior (2003) traça um perfil dos professores do curso Direito, relatando que o corpo docente desse curso é, em sua maioria, formado por excelentes profissionais do Direito, mas sem preparo para o exercício da docência. Portanto, esses professores transmitem informações utilizando-se de um processo didático-pedagógico, por vez, simplificado, que se baseia na arte da oratória, ou seja, em comentários sobre as legislações vigentes, por meio de uma aula expositiva.

Essa ausência de subsídios pedagógicos, na condução de suas atividades no magistério superior, contribui para que se desenvolvam nos docentes habilidades e competências baseadas no método de acerto e erro; transformando, por conseguinte, o ambiente do ensino em um local de experiências, e os alunos em meras cobaias para as tentativas, muitas vezes frustradas, das experiências aplicadas.

[...] o professor já traz o conteúdo pronto, e o aluno limita-se, passivamente, a escutá-lo. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem vacilações, é considerada como poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, por tanto, o produto está assegurado. A didática jurídica tradicional pode ser resumida em “dar lição” e em “tomar a lição”, nas verificações de aprendizagem (RIBEIRO JUNIOR, 2003, p. 52).

Outro fator que contribui para a manutenção das características dos docentes do curso de Direito é a falta de identificação dos professores com sua própria atividade. O magistério superior, na maioria dos casos, não é a principal atividade desses profissionais. Com isso, a dedicação dispensada à outra profissão minimiza o tempo dedicado à atividade docente, que

se resume aos momentos dentro da sala de aula, marginalizando a pesquisa, as demais atividades acadêmicas e, com isso, o processo reflexivo sobre sua prática docente.

A não dedicação à docência e a ausência de momentos reflexivos sobre a sua prática contribuem para a estigmatização dos professores como transmissores de conhecimento adquirido, pois ser um profissional do Direito (liberal, juiz, promotor), ou mesmo, um mestre ou doutor, não garante o êxito na docência universitária. Como explica Gomes (2002, p. 03):

[...] bom professor hoje (especialmente em cursos de graduação ou de extensão universitária) é o que parte da definição de um problema concreto, reúne tudo quanto existe sobre ele (doutrina, jurisprudência, estatísticas etc.) e transmite esses seus conhecimentos com habilidade (que requer muito treinamento), em linguagem clara, direta, objetiva e contextualizada, direcionando-a (adequadamente) a cada público ouvinte. Além de tudo isso, ainda é fundamental administrar o controle emocional (leia-se: deve estar motivado para transmitir tudo que sabe, a um aluno que deve ser motivado para aprender).

Portanto, os docentes do ensino superior, dentre eles os dos cursos jurídicos, precisam inovar para somar conhecimentos na prática da sua atividade, para unir aos conteúdos específicos de sua área, recursos e conteúdos pedagógicos. Com isso, ao trabalhar as especificidades do Direito, não irá transmiti-los simplesmente, mas provocará em seus alunos curiosidade, reflexão e criticidade sobre os assuntos, possibilitando a construção, reconstrução e até a inovação do conhecimento jurídico. Para Martínez (2002, p. 18):

Desta ação é que se ressentem a ausência no ensino jurídico. Questionar, negar a legitimidade das estruturas jurídicas seculares não é algo possível na “educação bancária”, pois, pelo ensino tradicional, meramente expositivo, cabe ao aluno apenas acatar a realidade teórica demonstrada pelo professor. Assim, mesmo que sua visão da realidade seja diversa da daquele, mesmo que sua convicção seja alterar o Direito, memorizar e repetir são as únicas saídas possíveis, já que serão essas as atividades mentais cobradas de maneira coativa nas avaliações, [...].

Por conseguinte, para uma real modificação da atitude dos docentes do ensino jurídico é necessário, inicialmente, alterar o caráter bancário das aulas ministradas por eles, já que os professores não devem se considerar reprodutores de um conhecimento absoluto, ou meros transmissores de um saber posto e inalterável, mas sim, construtores de um saber conjunto, no qual a reflexão crítica dos alunos também seja pilar dessa construção. Nos dizeres do ilustre mestre Freire (1987, p. 57),

[...] o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer e no conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento existente, a inquietação, a incerteza- todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente [...].

Para Ribeiro Junior (2003), uma aula de Direito deveria ser baseada na troca de ideias e no debate entre aluno e professor, mesmo sobre os conhecimentos jurídicos formais e conservadores, pois essa atitude crítica e reflexiva é que faz avançar e modificar os saberes construídos pelos juristas, que não são por si só inalteráveis. “O aluno do Direito deveria ser constantemente desafiado a manter uma atitude de prontidão e investigação, sendo capaz de reagir positiva e criativamente às mudanças, atitude esta necessária para atuação no mundo contemporâneo” (RIBEIRO JUNIOR, 2003, p. 57).

Martínez (2002) identifica que muitos dos problemas galgados pelo ensino jurídico são resultados de falhas na estrutura didático-pedagógica, visto que poucas são as iniciativas legais e pessoais, para modificar esse caráter tradicional do ensino do Direito. No mesmo sentido, relata Ventura (2004, p. 29):

Criticar o atual modo de ensinar e promover reformas estruturais nos Cursos de Direito são ótimas providências para que se trace o perfil ideal do ensino jurídico. É preciso agora generalizar a tentativa de materialização desses *standards* ideais na ação individual e coletiva do docente, embora as ações práticas de construção impliquem um risco maior do que os necessários consensos teóricos de desconstrução (grifos da autora).

Como mencionado, o professor de Direito não só deve ser um esmero conhecedor dos conteúdos específicos da área, especialmente da disciplina que ministra, como também, precisa dominar a prática profissional, o que lhe permitirá uma associação entre a teoria e a prática do Direito. Mas também,

Deve ser comprometido com sua missão, entendendo o processo educacional como no mínimo um pacto de solidariedade entre as gerações, dando uma visão própria de educação, do próprio homem e do mundo (formação política). Mas, como se não bastasse, o professor deve ter conhecimento pedagógico específico (formação pedagógica), porquanto a função primordial do professor é justamente fazer a mediação entre o conhecimento e seus alunos. Assim, somente com o conhecimento específico desta tão nobre atividade é que poderá vislumbrar um resultado seguramente positivo. Ser um bom professor, não é uma questão de dom, mas sim uma conjugação entre conhecimento, reflexões, práticas e ações, que resultam na aquisição de competências específicas e no desenvolvimento de habilidades necessárias (SOUZA JUNIOR; SOUSA; ASSIS, 2009, p. 09).

Vale lembrar que é no rol de peculiaridades proporcionado pela formação pedagógica, que reside a diferença do professor de Direito, em relação aos demais profissionais da área jurídica, já que é na competência pedagógica que o professor se diferencia do profissional do Direito. Aquele deve ser dotado de saberes e conteúdos próprios para adentrar uma sala de aula, e ministrar os conteúdos específicos que aos dois são comuns, devido à formação inicial que tiveram (MOURA, 2009).

Nos dizeres dos autores acima citados, a formação pedagógica do professor do curso de Direito ganha destaque, pois é somente com investimentos voltados para sua concretização, por meio de um processo contínuo de formação ou preparação, como está legalmente instituído, visto que tal saber está *aquém* de sua formação inicial, é que mudanças significativas contemplarão o ensino jurídico e o perfil do docente do Direito contemporâneo. Para Ponce e Oliveira (2011, p. 204),

[...] há instituições que investem na formação de seus professores dos cursos de Direito, propondo projetos pedagógicos de formação continuada, promovendo palestras, cursos, incentivando a interação entre a equipe pedagógica e seus docentes. Entretanto, ainda é forte a cultura da não valorização do aspecto pedagógico pelo corpo docente desses cursos.

Desse modo, o professor bacharel em Direito deve se despir de preconceitos prévios sobre o que é ser um profissional da educação superior, e investir na sua formação para a docência, o que corroborará para sua construção identitária. Ribeiro Junior (2003, p. 49) destaca que o “[...] primeiro passo necessário em qualquer prática educacional é a conscientização do professor, ou seja, [...] uma tomada de consciência da situação ensino-aprendizagem e um propósito de transformação”.

Conclui-se então que ao professor bacharel, e aos do ensino jurídico, é imprescindível uma formação pedagógica para alcançar êxito em suas práticas cotidianas, buscando através dela a superação das concepções tradicionais do ensino, arraigadas no contexto educacional em que estão inseridos. Pois é com a articulação de seus saberes específicos aos novos saberes relativos à docência, que tornará possível mudança no paradigma instaurado no ensino superior, local destinado à preparação de muitos dos novos profissionais inseridos no mercado de trabalho contemporâneo.

Não que isso seja algo simples e de fácil alcance, mas que não pode ser sumariamente marginalizado pelos eixos sociais responsáveis, nem pelos próprios professores que, muitas vezes, julgam-se detentores de uma sabedoria nata e, por isso repelem com maestria os

saberes e habilidades que os novos conhecimentos podem lhes proporcionar. E com isso, prejudicam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que veem, no ensino superior, não só um espaço de formação profissional, mas também um lugar de preparo cultural, social e humanístico.

CAPÍTULO III

PELO CAMINHO:

O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A História é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias.

Guilherme V. T. Prado e Rosaura Soligo

O início da atividade docente não constitui uma tarefa simples, razão pela qual os professores iniciantes enfrentam dificuldades de diversas naturezas. Dentre elas, podemos citar: a) a resistência dos alunos que não aceitam docentes jovens e inexperientes para a profissão de professor, b) estudantes que não se identificavam com a disciplina ministrada, c) alunos que estigmatizam muitas das disciplinas como desnecessárias ao curso.

Muitas dessas dificuldades estiveram ligadas a minha prática docente inicial, até então resumida à simples apropriação de lembranças do que vivenciara enquanto aluna. A inexperiência e falta de tato com os alunos predominavam. Com o tempo e muito empenho pessoal, tentei, da melhor maneira possível, apropriar-me de conhecimentos que tornassem minhas aulas mais atrativas, significativas e didáticas, o que não foi um trabalho simples e rápido, já que não possuía embasamento teórico que subsidiasse minha prática docente.

Recordo que, no início, ainda em meu primeiro mês na docência, chegava a ensaiar as aulas em casa para meus alunos fictícios, numa tentativa frenética de prever o que poderia acontecer dentro da sala, como se isso fosse possível! Hoje percebo que a insegurança que sentia era um reflexo da falta de preparo para a atividade que passei a desempenhar e da ausência de pressupostos metodológicos dos quais não tinha conhecimento. Pressupostos estes, que estão ausentes em grande parcela dos professores bacharéis no início da carreira docente.

Essa ausência de conhecimentos específicos da atividade docente, certamente, gerou grande insegurança, a qual não conseguia transpor em sala de aula, perante meus alunos. Fator que ajudou na rejeição transpassada por eles, que também se sentiam inseguros diante do que estavam aprendendo.

Ao relatar algumas das angústias vivenciadas, durante o início de minha carreira como professora universitária, observo que a docência não constitui a atividade-fim do curso de Direito, nem dos bacharéis com essa graduação específica. O preparo para a docência superior, ou em qualquer outro nível do ensino, não está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004.

A não previsão curricular expressa de disciplinas voltadas para a formação da docência, nos cursos de bacharelado, pressupõe que os professores universitários que vivenciam tal situação em sua realidade profissional, busquem maneiras de suplantar tal lacuna formativa. Portanto, imperioso é que disponibilizem tempo e investimento na investigação do processo contínuo de conhecer o ser que habita em si, o professor que necessita, cotidianamente, de novos e antigos saberes específicos e profissionais para melhor desempenhar seu ofício.

Nessa perspectiva, escolhemos como sujeitos de pesquisa os professores do curso de Direito, buscando compreender como ele traça ou traçou sua trajetória como um profissional da educação superior, voltando-nos, especificamente, para as questões da aquisição de profissionalidade e constituição de sua formação pedagógica. Para tornar isso alcançável, pensando na compreensão e alcance dos objetivos inicialmente propostos, o percurso metodológico foi aos poucos tomando sua forma.

Optou-se pela pesquisa qualitativa que, mesmo originada em outros ramos das ciências humanas, hoje tem sido amplamente utilizada, principalmente, no campo educacional. Essa metodologia, ao contrário das metodologias tradicionais, tem por objetivo envolver o pesquisador com o objeto investigado, fazendo com que este passe a pertencer ao mundo ora investigado. Pois, a

[...] abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Para que isso se torne possível é necessário ao pesquisador uma reflexão de natureza fenomenológica, ou seja, um voltar-se para as experiências dos sujeitos visualizando-as como fenômenos. E nessa visualização, compreender o ser que define sua própria existência e, mais

que isso, voltar-se para os significados dessa existência e das experiências dando-lhe sentido e agregando-lhe conhecimento.

Nesse sentido, o presente capítulo objetiva discorrer sobre a teoria que fundamenta e dá vida ao percurso metodológico da pesquisa realizada junto aos sujeitos, ou seja, aos professores do curso de Direito, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

3.1 Nas tramas da pesquisa qualitativa

Ao iniciar uma pesquisa de natureza científica, de alguma forma, o sujeito consegue vislumbrar todo o percurso a ser experimentado durante essa longa jornada e cujo olhar, muitas vezes, tende a voltar-se para lugares, histórias e acontecimentos anteriormente experimentados. Então, sob uma visão pragmática o original já não é tão original assim, mas se torna devido ao olhar empreendido ao objeto pesquisado tornando-o diferente e envolvendo-o de originalidade, ou seja, transformando-o em conhecimento pessoal e, por isso original.

Ao pensar nos professores do curso de Direito, embora essa não seja uma regra, muitas vezes, nos leva a raciocinar sobre profissionais com uma formação docente única e exclusivamente embasada em conhecimentos adquiridos durante a graduação, no exercício da profissão jurídica ou nas experiências vivenciadas enquanto alunos.

Talvez os acontecimentos acima descritos até possam ser admitidos, tendo em vista que o fazer docente não é considerado atividade para a qual se graduou um bacharel em Direito, ou seja, a docência não pertence aos objetivos e às finalidades dos futuros da graduação em Direito. Embora, as experiências práticas das atividades cotidianas, bem como, as demais experiências vividas por esses profissionais contribuam para o exercício da atividade docente e para as atividades em sala de aula universitária, sua prática docente não pode pautar-se somente nesses saberes, marginalizando outros conhecimentos, principalmente, os de cunho pedagógico.

Mesmo diante dessas informações, observa-se que a própria legislação educacional é omissa a respeito da exigibilidade de uma formação pedagógica sólida aos docentes universitários, o que é ainda pior, em se tratando de graduados em cursos de bacharelado, como os do curso de Direito, que se dedicam a docência. Isso pressupõe que os docentes

dessas áreas busquem formas de subsidiar tal lacuna formativa, visando apropriar-se de novos saberes e conhecimentos específicos da atividade docente, que só contribuirão com sua prática profissional.

Nesse sentido, faz-se necessário definir o objeto da pesquisa, bem como o seu percurso metodológico, tarefas que possibilitaram a elaboração do texto final do trabalho de pesquisa. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo principal analisar a formação para a prática do professor do curso de Direito, focalizando em como se constitui sua profissionalidade docente.

A fim de alcançar êxito em responder ao objetivo proposto, faz-se necessário, neste momento, descrever o percurso metodológico a ser percorrido durante o desenvolvimento do trabalho; ressaltando que foi durante a viagem pelos caminhos metodológicos escolhidos que as grandes questões da pesquisa ganharam vida. E, ainda, nesse mesmo caminhar que outros questionamentos surgiram, levando a pesquisadora a refletir e tentar compreender os mesmos.

Diante do objetivo proposto, elegeu-se a pesquisa de natureza qualitativa como abordagem metodológica, pois para Lüdke e André (1986, p. 11), “[...] é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área da educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas”.

Nessa perspectiva, Triviños (1987), amparado por outros autores, assevera que a abordagem qualitativa da pesquisa tem sua gênese nos estudos da antropologia e da sociologia, abarcando, posteriormente, o campo da educação. O despontar dessa abordagem aconteceu de maneira relativamente natural, dada à percepção de que nem todas as informações contidas no âmago da sociedade poderiam ser, de alguma forma, quantificadas e interpretadas, segundo dados objetivos.

Por tais motivos, na área educacional, segundo Lüdke e André (1986, p. 07),

[...] começaram a surgir novos métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente. As questões novas vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional [cotidiano escolar]. Por outro lado, elas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça. [...] Foram aparecendo então novas propostas de abordagens, com soluções metodológicas diferentes, na tentativa de superar pelo menos algumas das limitações sentidas na pesquisa até então realizada em educação.

Assim, a pesquisa qualitativa na atualidade e no campo educacional tem se mostrado uma abordagem bastante promissora de investigação, pois não se prende ao rigor numérico dos dados estatísticos em suas análises. Essa espécie de investigação pauta-se, principalmente, na interpretação de dados pessoais coletados dentre os sujeitos da pesquisa por meio do contato direto do pesquisador com o seu objeto de estudos, o que pode dar à pesquisa diversas direções, possibilitando a compreensão dos significados dos fenômenos envolvidos na realidade pesquisada (NEVES, 1993).

A abordagem qualitativa busca descrever e analisar experiências e vivências complexas, possibilitando a compreensão de como um determinado grupo de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao ocorrido em suas vidas. Assim, a escolha por essa abordagem justifica-se por possibilitar ao investigador a descoberta de significados que são essenciais para responder aos objetivos propostos no trabalho investigativo (BASÍLIO, 2010, p. 24).

Portanto, ao pesquisador é atribuída a responsabilidade de relacionar os fenômenos encontrados durante a pesquisa aos significados dos mesmos. Assim, o pesquisador adquire função crucial na pesquisa, pois cabe a ele, de maneira não neutra, interpretar e compreender os dados relativos aos fenômenos educacionais estudados. Para Gamboa (1997, p. 100-101), é necessário uma

[...] compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações (variantes) através de uma estrutura cognitiva (invariante) ou na explicação dos pressupostos, das implicações e dos mecanismos ocultos (essência) nos quais se fundamentam os fenômenos. Os fenômenos objetos da pesquisa (palavras, gestos, ações, símbolos, sinais, textos, artefatos, obras, discursos etc.) precisam ser compreendidos. Isto é, pesquisar consiste em captar o significado dos fenômenos, saber ou desvendar seu sentido ou seus sentidos. A compreensão supõe uma interpretação, uma maneira de conhecer seu significado que não se dá imediatamente; razão pela qual precisamos da interpretação (hermenêutica). A hermenêutica é entendida como indagação ou esclarecimento dos pressupostos, das modalidades e dos princípios da interpretação e da compreensão... A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence (horizonte da compreensão). Não há compreensão de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto, e este, num contexto.

Ressalta-se que o emprego da abordagem qualitativa em uma pesquisa pode utilizar-se das mais variadas técnicas consideradas de natureza não-quantitativa, tais como entrevistas, narrações, histórias de vida, entre outras (GAMBOA, 1997). Sobre o assunto, discorrem Lüdke e André (1986, p. 09):

[...] em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada.

Desse modo, a utilização da abordagem qualitativa, nesta pesquisa educacional, privilegia a investigação do cotidiano dos professores do curso de Direito, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, por meio de um estudo baseado nos princípios da fenomenologia, privilegiando a análise de sua formação para prática docente e constituição de sua profissionalidade.

3.2 Da fenomenologia

Como um produto de natureza cultural, a educação é que nos difere dos demais entes que habitam o mundo, ou seja, é por nossa capacidade de aprender (e também de ensinar) que nos diferenciamos dos demais seres vivos, pois aprendemos, trabalhamos, criamos, modificamos, e compreendemos toda a cultura, assim nos apropriamos do mundo ao nosso redor. Segundo Rezende (1990, p. 72),

Promover a aprendizagem é promover a cultura, e isto também é trabalho. Tanto mais que a aprendizagem humana e significativa tem exigências que não permitem a improvisação e a superficialidade. Neste sentido, a qualificação dos docentes é tão importante quanto à preparação da “mão-de-obra” especializada para os outros setores da atividade humana. É mesmo mais importante, uma vez que se trata de um trabalho mais especial, visando à geração da cultura pela transformação dos sujeitos humanos e da sociedade.

Sendo assim, quando se elabora uma pesquisa de natureza científica temos em foco uma construção humana, já que o objetivo desta é entender os acontecimentos, os fenômenos existentes no mundo, sem, contudo, ter a certeza de que respostas possíveis serão encontradas (PRYGOGINE, 1997).

Por isso, a escolha da metodologia da pesquisa é de suma importância, devendo adequar-se ao fenômeno pesquisado. Assim, quando vislumbramos a elaboração de uma pesquisa qualitativa em educação, esta pode seguir os mais variados caminhos metodológicos, dentre eles, o fenomenológico, a opção para esta pesquisa.

A fenomenologia, corrente de pensamento demasiadamente recente nas ciências humanas, diz respeito à consciência. Tal corrente

[...] surgiu no início do século, na Alemanha, por Edmundo Husserl, que recebeu influências do pensamento de Platão, Descartes e Brentano. [...] Além da Europa teve repercussão nos Estados Unidos e na atualidade, existe em todos os continentes. [...] É uma filosofia do século XX que busca fundamentar, em novas exigências, as condições da ciência. Pretende conhecer onde o saber científico de uma ciência concreta ou empírica ganha apoio, tendo como ponto de partida os dados imediatos da consciência, a raiz de que se alimenta. Por isso seu estilo é voltado para o interrogativo, o radicalismo e o inacabamento essencial existente no fenômeno. Esse método filosófico desvela a cotidianidade do mundo do ser onde a experiência se passa, transparece na descrição de suas vivências. A fenomenologia é uma orientação do pensamento europeu, a qual submeteu a concepção positivista a uma crítica radical do que se apresenta ao ser (SILVA, J.; LOPES; DINIZ, 2008, p. 254).

O termo fenomenologia ou movimento fenomenológico, ao longo do tempo, adquiriu diversas conceituações, dependendo do autor que a aprofundou em seu estudo e a definiu.

Tendo surgido como método para fundamentar tanto as ciências quanto a própria filosofia, a Fenomenologia torna-se movimento filosófico, fornecendo as concepções básicas subjacentes ao método. Conforme o tema interrogado e o pensador que faz a interrogação, a fenomenologia assume faces específicas e transforma-se: Husserl, Heidegger, Ricoeur, Merleau-Ponty e Gadamer estão entre os que têm se valido do método fenomenológico e da Fenomenologia (GARNICA, 1997, p. 115).

Assim, quando Merleau-Ponty (1999, p. 01) conceitua a fenomenologia, salienta que “[...] é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo”.

Para Silva, J.; Lopes e Diniz (2008, p. 254), a fenomenologia “[...] significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, buscando explorá-lo”. Já segundo Dartigues (1992, p. 14), a fenomenologia descreve aquilo que pode ser demonstrado por si só, ou seja,

[...] reconhecer que toda intuição primordial é uma fonte legítima de conhecimento; que tudo o que se apresenta por si mesmo na intuição deve ser aceito simplesmente como o que se oferece e tal como se oferece, ainda que somente dentro dos limites nos quais se apresenta. (DARTIGUES, 1992, p. 14).

Dessa forma, a fenomenologia pode ser interpretada como um retorno ao ponto de partida de todo conhecimento, um retorno às coisas mesmas, ou seja, à essência do fenômeno,

como seu objeto de investigação. Esse retorno, por sua vez, ocorre por meio da intuição, já que intuir sobre um fato ou fenômeno, seria identificá-lo em um sentido ideal, segundo a percepção de cada pessoa (KAHHALE, 2002). Neste sentido, observa Kahhale (2002, p. 185):

O primeiro passo para a obtenção de uma verdade é des-cobrir o fenômeno, com o objetivo de atingir a sua essência, “matéria” da qual se constituem todas as coisas. Neste processo das coisas mesmas, deve haver total despojamento de pré-conceitos e pré-juízos que haviam, por ventura sido construídos a respeito do fato antes de ser percebido.

O objeto de investigação da fenomenologia são os fenômenos ou as manifestações que se desvelam para o sujeito inquisidor, sendo a intuição o instrumento de análise de seu objeto, que se manifesta por intermédio da intencionalidade da consciência do sujeito, buscando extinguir todas as intenções empiristas e racionalistas existentes no processo de elaboração do conhecimento (OLIVEIRA, G.; CUNHA, 2008).

Oliveira, G. e Cunha (2008) salientam que, para Dartigues (1992), a consciência está sempre ligada a algo, ligada a alguma coisa, direcionando-se para um objeto de análise determinado. Por isso, consciência e objeto se relacionam, pois “[...] a consciência é sempre consciência de alguma coisa e se o objeto é sempre objeto para a consciência, é inconcebível não admitir essa correlação, já que, fora dela, não haveria nem consciência nem objeto” (DARTIGUES, 1992, p. 18).

Segundo Martins, J. e Bicudo (1983, p. 10), o pensamento fenomenológico

[...] procura abordar o fenômeno, aquilo que se manifesta por si mesmo, de modo que não o parcializa ou o explica a partir de conceitos prévios, de crenças ou de afirmações sobre o mesmo, enfim, um referencial teórico. A intenção da fenomenologia é abordar o fenômeno diretamente, interrogando-o, tentando descrevê-lo e procurando captar sua essência.

Para que a captação da essência do fenômeno se torne algo alcançável, a fenomenologia utiliza-se do recurso da redução, que busca compreender e autenticar o fenômeno de maneira científica. Assim, para que isso ocorra será necessária, primeiramente, uma mudança na atitude do pesquisador, o que permitirá uma visualização do mundo do sujeito como fenômeno, ou seja, uma mudança em sua atitude natural transformando-a em uma atitude de caráter fenomenológico (ANDRADE, C.; HOLANDA, 2010).

O pesquisador abre-se a novos temas e a novas possibilidades de compreensão de seu objeto que, possivelmente, venham a surgir durante a sua pesquisa (ANDRADE, C.; HOLANDA, 2010). Desta maneira, a redução fenomenológica:

[...] inicia-se com o retorno do pesquisador à vivência e sua penetração na mesma; prossegue com o distanciamento reflexivo que consiste na reflexão sobre a vivência e na enunciação de seu significado para a pessoa que a experiência (FORGHIERI, 1993, p. 60).

Como assinala Moreira (2004), durante a manipulação dos resultados da pesquisa, o pesquisador, como um ser do mundo vivido e pesquisando outros seres do mesmo mundo, nunca consegue se desvencilhar totalmente de suas preposições pessoais, o que o faz dialogar, constantemente, com os resultados obtidos no transcorrer da pesquisa e mais, também ocasiona o seu posicionamento diante dos resultados obtidos.

Dentro desse panorama fenomenológico de pesquisa, uma das abordagens metodológicas utilizadas são as Histórias de Vida, também conhecidas como pesquisa narrativa. Na abordagem das Histórias de Vida, o pesquisador terá a difícil tarefa de compreender as experiências vivenciadas pelos professores do curso de Direito, ora sujeitos da pesquisa, bem como, as significações que estes impõem as suas próprias experiências enquanto profissionais da educação superior.

3.3 As Histórias de Vida das vidas com histórias

O fabuloso desafio de desvelar os acontecimentos e as histórias ocorridas em outras épocas e transitar por episódios da vida do outro pressupõe muita sensibilidade, mas também, uma metodologia adequada. Assim, para nos lançarmos à compreensão da formação dos professores do curso de Direito, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, é importante discorrer sobre abordagem metodológica eleita para esta pesquisa, visando a analisar alguns detalhes da formação inicial e continuada dos docentes pesquisados, dando ênfase a sua formação pedagógica.

Nesse sentido, intencionando identificar como os docentes do curso de Direito, da UEMS/Paranaíba, construíram ou constroem sua prática pedagógica, optamos pelas Histórias de Vida, na técnica de narrativa ou (auto)biográfica, em que os sujeitos pesquisados, seguindo

um roteiro de entrevista, registram as experiências vivenciadas através da escrita de suas memórias.

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si (SOUZA, 2006, p. 25).

Questão interessante relaciona-se à terminologia empregada pelas diversas ciências que utilizam a História de Vida em suas pesquisas científicas. No caso, das ciências sociais a terminologia História de Vida, embora constituinte da abordagem biográfica, por empregar fontes de pesquisa oral, restringe-se à perspectiva da história oral (SOUZA, 2006). Assim, segundo Souza (2006, p. 23), quando se trata da área das ciências humanas as nomenclaturas “autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral”.

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores (SOUZA, 2006, 23).

Sob essa perspectiva, as pesquisas embasadas pela técnica narrativa (auto)biográfica são consideradas pesquisas de natureza qualitativa, surgindo “[...] para valorizar as memórias de indivíduos, resgatando a tradição oral e buscando a variante de experiências vividas por atores sociais que a história tradicional deixou à margem” (CORRÊA; GUIRAUD, 2009, p. 677).

A abordagem das Histórias de Vida constitui-se uma espécie de pesquisa qualitativa, intrinsecamente ligada às histórias orais e com fundamentação teórica fenomenológica,

[...] que não tem a pretensão de ser representativa no que diz respeito à amostragem e também não possui o compromisso de atingir a generalização estatística, mas só pode ser entendida dentro das linhas de demarcação das possibilidades (CANDELORO; KNACK, 2011, p. 8-9).

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, inúmeros são os métodos e os procedimentos de coleta e análise de dados. Dentre eles, a História de Vida ocupa, na atualidade, um lugar de destaque. Pois, a sua utilização permite ao pesquisador uma visualização plena do conjunto pesquisado, ou seja, ao lançar um olhar no presente do sujeito pesquisado, será possível captar elementos para compreender o seu passado (CANDELORO; KNACK, 2011).

A História de Vida pode ser considerada como um método de pesquisa, uma vez que se encontra teoricamente fundamentada. Mas também, pode ser considerada como técnica de pesquisa, já que logrou durante o seu percorrer na história, de conflitos, consensos e efeitos teórico-metodológicos sobre seu emprego nas pesquisas científicas.

Por isso, a justificativa para sua utilização nas pesquisas em educação está na possibilidade, por meio dos relatos dos sujeitos participantes, de recuperar e reconstruir peculiaridades de suas histórias, construindo novas histórias individuais e coletivas.

O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e ontrealvess vividos pelos sujeitos em diferentes contextos (Souza, 2006, p. 24).

Portanto, a História de Vida consiste em um importante instrumento para a obtenção de dados reveladores da trajetória de vida e formação profissional do sujeito.

A história de vida, [...] como recurso metodológico de pesquisa, se ocupa em conhecer e aprofundar conhecimentos sobre determinada realidade, recuperando experiências de vida obtidas através de conversas com pessoas, por meio de entrevistas que, ao focalizarem lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória de um grupo social, de um sujeito na pesquisa, ponderando esses fatos pela sua importância em suas vidas (CORRÊA; GUIRAUD, 2009, p. 680).

Diante disso, as Histórias de Vida tornam-se um importante instrumento para pesquisa, já que têm a função de dar voz aos sujeitos da pesquisa, valorizando suas experiências pessoais e profissionais, memórias e sua trajetória percorrida, proporcionando com isso um repensar e um desenvolver sobre si mesmo e sobre o que vivenciara até este momento de sua história. Assim, as Histórias de Vida podem ser caracterizadas

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 59).

Dialogando com o pensamento de Josso, entendemos que, ao adotarmos o procedimento de Histórias de Vida para investigarmos a formação do professor do curso de Direito, colaboramos com sua reflexividade e valorizamos a sua subjetividade, já que esta funda-se em uma abordagem que valoriza as experiências, partindo da conjectura da atividade do sujeito que reflete com o reviver de sua própria história (SILVA, M.; COSTA, 2010).

Esse método, porém, não constitui somente um relato de acontecimentos vivenciados durante uma trajetória de vida e formação. Mas sim, trata-se de analisar suas interfaces, sua organização, a maneira com que cada indivíduo lida com as experiências e, principalmente, da reflexão sobre seus significados (SILVA, M.; COSTA, 2010).

A utilização da abordagem biográfica, neste caso, as Histórias de Vida, permite que durante o percurso investigativo, uma atenção peculiar seja dirigida aos processos que integram a formação dos sujeitos (FINGER; NÓVOA, 2010), pois “[...] constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõe” (FINGER; NÓVOA, 2010, p. 23).

Para Nóvoa (2010, p.166-167),

[...] as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que 'ninguém forma ninguém' e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Simbolizando um movimento inovador, a abordagem biográfica de pesquisa tem buscado reconsiderar a formação de professores, utilizando as memórias experienciais dos mesmos, coletadas pelos mais diversos instrumentos de coletas de dados, tais como narrativas, entrevistas (auto)biográficas, dentre outros. Para Souza (2006, p. 24):

As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos “documentos pessoais” (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as “entrevistas biográficas”, que podem ser orais ou escritas.

O uso dessa metodologia no campo educacional, principalmente no âmbito da investigação sobre a formação de professores se justifica, ao proporcionar além dos dados essenciais, a possibilidade de desvelar acontecimentos julgados como significativos e relatados pelos sujeitos interlocutores. Quando

[...] visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, onde as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram ‘esquecidos’ no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas sim estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias, para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 54).

Ao relembarmos e escrevermos nossas memórias e nossas histórias, ao recordarmos acontecimentos notáveis fazemos com que nosso passado assuma significado variado em nossa própria vida, recordar é refletir sobre nossa história nunca antes contada. Para Prado e Soligo, (2005, p. 56) “as memórias, enquanto *dissertações acerca de assuntos diversos*, são narrações escritas por testemunhas presenciais ou por alguém que conta sobre sua vida” (grifos dos autores). Uma vez que,

A narrativa supõe uma seqüência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma seqüência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é particularmente interessante são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas. Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações – não é o que explica que conta, mas o que a partir dela se pode interpretar (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 50).

E é nessa perspectiva, das narrativas do vivido, que buscaremos compreender como os professores do Curso de Direito constroem sua profissionalidade docente, embasados por seus próprios saberes e conhecimentos cotidianos, e por outros saberes e conhecimentos produzidos em outras esferas do saber (PRADO; NOGUEIRA, 2011).

A metodologia empregada na pesquisa proporciona consideráveis contribuições para alcançar o objetivo proposto, pois contempla além da investigação, a compreensão e reflexão dos sujeitos. Assim, utilizaremos a metodologia para dar voz aos professores do Curso de Direito que, lançando olhares ao seu passado, reconstroem suas histórias e autobiografias, a partir de uma viagem solitária às suas memórias pessoais e formativas.

3.4 O lugar da pesquisa

O lugar escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi a UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, com endereço na Rua Vereador João Rodrigues de Melo, s/n., Jardim Santa Mônica, estabelecimento de ensino superior público que, atualmente, oferece três cursos de graduação: Direito, Pedagogia e Ciências Sociais. A escolha da instituição de ensino, especificamente da Unidade Universitária de Paranaíba, como cenário da pesquisa deve-se aos seguintes fatores determinantes:

- 1 - O curso de Direito ser reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), com várias turmas graduadas;
- 2 - Ser uma Unidade Universitária pequena, e reconhecida pela comunidade local e regional;
- 3 - Possuir corpo docente diferenciado, com profissionais que atuam não só na docência, mas em outras atividades relacionadas ao Direito;
- 4 - Pela pesquisadora ser graduada em Direito neste estabelecimento de ensino, e ter ministrado aulas no mesmo curso, momento em que vislumbrou o objeto de pesquisa.

A UEMS/Paranaíba teve o seu curso de Direito autorizado pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (CEE/MS), n. 08, de 9 fevereiro de 1994 e reconhecimento por meio da Deliberação CEE/MS n. 5.637, de 10 de dezembro de 1999, atualmente renovado pela Deliberação CEE/MS n. 9.443, de 17 de dezembro de 2010, a partir de 01 de janeiro 2011, até 31 de dezembro de 2014. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Instituto Educacional).

A Unidade Universitária de Paranaíba funciona em prédio próprio, em um terreno doado pela comunidade local e construído especialmente para o ensino. A estrutura física do prédio dispõe de 09 (nove) salas de aula, espaço para Coordenação dos cursos, Salas de Professores, Secretarias Acadêmicas, dentre outras salas e Biblioteca. Possui ainda, Laboratório de Informática, Auditório, Quadra de Esportes, Lanchonete, além de equipamentos de uso comum dos professores (datashow, DVD, TV, microsistem etc.).

No mesmo ambiente físico, em prédio construído para tanto, funciona um Núcleo de Prática Jurídica, subordinado à Coordenação do curso de Direito, e regulamentado pela Resolução n. 09, de 29 de setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), e pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Direito da UEMS/Paranaíba. O Núcleo tem por finalidade desenvolver e supervisionar atividades práticas e de ensino jurídico,

relacionadas ao Estágio Supervisionado Curricular e Extracurricular, aproximando o graduando à rotina cotidiana de um escritório de advocacia (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Instituto Educacional).

O Curso de Direito da UEMS/Paranaíba objetiva a formação de novos cidadãos e profissionais, que cultuem a ética, a criticidade, a reflexão, a consciência e a capacidade de inserção digna e plena no mercado de trabalho, contribuindo para a construção de uma sociedade mais humana, ética e juridicamente transformadora. Na busca para alcançar esses objetivos, o curso tem atendido alunos da comunidade local e de diversas cidades da região, e de outros Estados do país (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Instituto Educacional).

A pesquisa científica no curso de Direito, como atividade institucional, conta com um programa de iniciação científica e trabalho de conclusão de curso, nos termos da Resolução n. 09/2004, do CNE. No curso de Direito também são desenvolvidos diversos projetos de pesquisa e extensão, mantidos com recursos da própria instituição ou de outros órgãos de fomento, além de regular programação de eventos, cursos e palestras, e constantes publicações de natureza científica em periódicos, anais de eventos, livros, dentre outras, tanto do corpo docente, como discente do curso.

A graduação em Direito da UEMS/Paranaíba funciona nos turnos matutino e noturno, com currículo seriado e disciplinas anuais e/ou semestrais (segundo regulamentação interna, e em atendimento às necessidades do curso), que estão distribuídas em anos, no total de 05 (cinco). A carga horária curricular é de 4.212 (quatro mil e duzentas e doze) horas/aulas, divididas em eixos de formação (fundamental, profissional e prático), integralizadas no período de 05 (cinco) a 08 (oito) anos. O curso oferece 80 (oitenta) vagas anuais, com ingresso no início do período letivo, via Sistema de Seleção Unificada (SISU), sendo 40 (quarenta) vagas para o curso matutino e 40 (quarenta) vagas para o curso noturno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Instituto Educacional).

Para realização da coleta de dados, durante o segundo semestre de 2012, como a UEMS ainda estava em processo de constituição do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, foi encaminhado um ofício (APÊNDICE A) ao Coordenador do curso de Direito, informando sobre a realização da pesquisa. Do mesmo modo, encaminhamos os pedidos de autorização para coleta de dados (APÊNDICES B e C) ao mesmo Coordenador do curso de Direito e ao Gerente da Unidade Universitária de Paranaíba. Depois de informadas as

autoridades e obtidas às necessárias autorizações, a coleta dos dados teve início junto aos sujeitos pesquisados.

3.5 Os sujeitos pesquisados

Os sujeitos da pesquisa foram os professores do curso de Direito da UEMS/Paranaíba, e a coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2012. O corpo docente do curso conta com 32 (trinta e dois) professores em seu quadro (efetivos e contratados), ou seja, atuando em sala de aula e nas demais atividades acadêmicas. Destaca-se, que não estão inclusos entre esses docentes, aqueles em situação de afastamento para estudos, situação de saúde, ou outro motivo.

Dos 32 (trinta e dois) docentes em efetivo exercício, 04 (quatro) não possuem formação inicial em Direito, por tal motivo, não adentraram aos sujeitos interlocutores da pesquisa, visto que nosso objetivo era realizar a pesquisa somente com docentes do curso de Direito, da UEMS/Paranaíba, com graduação em Direito. A escolha por professores com essa formação específica tem por objetivo investigar professores que não tiveram, durante a graduação inicial, contato com disciplinas preparatórias para a docência.

Então, os sujeitos inicialmente pesquisados foram os 28 (vinte e oito) professores com efetiva formação em Direito e lecionando nos eixos fundamental, profissional e prático do curso. Para atender aos objetivos da pesquisa, no primeiro momento, aplicamos um questionário (APÊNDICE F) aos 28 (vinte e oito) professores bacharéis em Direito, com o objetivo de construir um perfil dos mesmos. Após a entrega dos questionários a todos os sujeitos e estipulado um prazo de 15 (quinze) dias para a devolução, 20 (vinte) questionários foram, devidamente, respondidos e devolvidos à pesquisadora, que os recolheu na própria UEMS/Paranaíba.

Com os questionários em mãos, traçamos um perfil dos docentes do curso de Direito da UEMS/Paranaíba, com graduação em Direito, conforme o quadro 01 abaixo. Para preservar a identidade dos participantes, segundo termo de confidencialidade (APÊNDICE E), optamos em atribuir codinomes a cada sujeito, inspirando-nos em super-heróis da ficção, já que todo professor é também um grande herói que atua na realidade.

Quadro 01 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Faixa Etária	Titulação Acadêmica	Formação Pedagógica	Exercício no Ensino Jurídico	Regime de Trabalho	Atividade fora da Docência	Pesquisa
Capitão América	25-35	Especialista em Direito	Disciplinas em Pós-Graduação	Menos de 1 ano	Contratado - Parcial	Advocacia	Não
Hulk	25-35	Mestre em Direito	Não respondeu	05-10	Efetivo	Não	Sim
Mulher-Maravilha	25-35	Mestre em Direito	Curso de curta duração	02-04	Contratado - Parcial	Advocacia; Juíza Leiga	Sim
Aquaman	36-45	Mestre em Direito	Pós-Graduação	05-10	Efetivo	Advocacia	Sim
Mulher-Gavião	36-45	Mestre em Educação	Sem Formação	14 anos	Efetivo	Não	Não
Lanterna Verde	25-35	Mestre em Filosofia	Disciplinas das em Pós-Graduação	02-04	Contratado - Parcial	Não	Sim
Batman	36-45	Mestre em Direito	Disciplinas em Pós-Graduação	05-10	Efetivo	Não	Sim
Flash	36-45	Mestre em Direito	Curso de curta duração	05-10	Efetivo	Cartório de Notas e Registro de Imóveis	Sim
Superman	46-55	Doutorando em Direito	Licenciatura em Filosofia	12 anos	Efetivo	Não	Sim
Mulher Invisível	25-35	Especialista em Direito	Disciplinas em Pós-Graduação	Menos de 1 ano	Contratada - Parcial	Advocacia	Não
Tempestade	25-35	Especialista em Direito	Não respondeu	05-10	Contratada - Parcial	Advocacia	Não
Vampira	25-35	Mestre em Direito	Pós-Graduação	02-04	Contratada - Parcial	Advocacia	Não
Lince Negra	25-35	Especialista em Direito	Disciplinas em Pós-Graduação	02-04	Contratada - Parcial	Advocacia	Sim
Viúva Negra	25-35	Mestre em Direito	Curso de curta duração	05-10	Contratada - Parcial	Advocacia	Não
Thor	25-35	Mestre em Ciência Política	Estudo Pessoal	02-04	Contratado - Parcial	Advocacia	Sim
Homem de Ferro	36-45	Mestre em Direito	Disciplinas em Pós-Graduação	11 anos	Efetivo	Advocacia	Sim
Mulher-Hulk	36-45	Doutora em Educação	Licenciatura em Pedagogia	14 anos	Efetivo	Não	Sim
Super-Moça	46-55	Mestranda em Direito	Licenciatura em Estudos Sociais	05-10	Contratada - Parcial	Advocacia; Assessoria Jurídica	Não
Mulher-Gato	25-35	Especialista em Direito	Pós-Graduação	Menos de 1 ano	Contratado - Parcial	Advocacia	Não
Homem Aranha	25-35	Mestre em Direito	Pós-Graduação	05-10	Efetivo	Não	Sim

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Observando o quadro acima, constatamos que os sujeitos do estudo possuem perfis variados, pois 03 (três) são professores com menos de 01 (ano) de profissão, 05 (cinco) possuem menos de 04 (quatro) anos na carreira docente, 08 (oito) possuem menos de 10 (dez) anos na profissão docente e apenas 04 (quatro) possuem mais de 10 (dez) anos de efetiva docência na área jurídica. São ainda, profissionais da docência, mas também de outras áreas jurídicas, em especial da advocacia, e na maioria, situam-se na faixa etária de 25 (vinte e cinco) a 35 (trinta e cinco) anos.

Dentre esses professores, apenas 01 (um) possui titulação em nível de doutorado em uma área afim (Educação), enquanto os outros são mestrandos, doutorandos, mestres ou especialistas, na maioria na área técnica do Direito, com exceção de 03 (três) que possuem mestrado em área afim ao Direito (Educação, Filosofia e Ciência Política). Quanto ao regime de trabalho são, em sua maioria, contratados em regime de tempo parcial, no número de 11 (onze), sendo que 09 (nove) são efetivos, mas não especificaram qual o regime de trabalho adotam. A maioria dos professores sinalizou pelo envolvimento com a atividade de pesquisa.

Questionados sobre a formação pedagógica, 03 (três) responderam que são licenciados (Filosofia, Pedagogia e Estudos Sociais), 02 (dois) não responderam, 04 realizaram pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior ou Docência no Ensino Superior, 06 (seis) cursaram disciplinas pedagógicas em pós-graduação, 03 (três) fizeram cursos de curta duração pela própria Universidade ou em outra instituição, 01 (um) adquiriu seus conhecimentos através de estudos pessoais e 01 (um) não possui nenhuma formação pedagógica.

Os 28 (vinte oito) professores foram pessoalmente convidados a participar da pesquisa, além de esclarecidos dos motivos, objetivos, metodologia, instrumentos de coleta de dados e da possibilidade de recusa na participação, conforme consta no termo de esclarecimento e livre consentimento (APÊNDICE D).

Após essa análise prévia dos questionários recolhidos, percebemos a diversidade de professores que compõem o corpo docente do Curso de Direito, da UEMS/Paranaíba. Diante dessa diversidade, foi possível elaborar os critérios de escolha dos sujeitos que participariam da produção das narrativas roteirizadas.

A título de esclarecimento, foram escolhidos dentre os sujeitos aqueles com características marcantes e diferenciadas, para a produção das narrativas roteirizadas, baseado nos questionamentos respondidos pelos mesmos. Então, escolhemos os sujeitos por faixa etária, titulação acadêmica, formação pedagógica, exercício da docência no ensino jurídico,

regime de trabalho na UEMS/Paranaíba e exercício ou não de outra atividade jurídica, para que possamos analisar suas diferentes histórias formativas e sua prática docente.

3.6 Os instrumentos para coleta de dados

Para a efetiva coleta dos dados, optamos pela utilização de dois instrumentos de coleta: um questionário e uma narrativa escrita roteirizada. O questionário, composto de 10 (dez) perguntas objetivas e subjetivas, foi aplicado, no primeiro momento, aos 28 (vinte e oito) docentes do curso de Direito da UEMS/Paranaíba, conforme quadro 01. Por meio da análise das respostas obtidas, foi possível conhecer um pouco mais cada um dos sujeitos que se propuseram a participar deste trabalho.

Segundo Chizzotti (2001), o questionário consiste em um conjunto de perguntas criteriosamente planejadas pelo pesquisador que compõem o tema pesquisado, objetivando obter dos sujeitos, as respostas essenciais sobre o assunto da pesquisa. Suas vantagens encontram-se, principalmente, na uniformidade das perguntas dirigidas aos sujeitos, na possibilidade de manutenção do anonimato e num maior tempo para preenchimento e devolução, o que favorece a qualidade das respostas (SELLTIZ; IOHODA; DEUSTSCH; COOK, 1974).

Na primeira aproximação para a aplicação dos questionários, contatamos pessoalmente cada professor, na instituição, lugar da investigação. Após explicações e esclarecimentos sobre a pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a coleta das assinaturas nos termos de esclarecimento e livre consentimento, bem como, de confidencialidade, foi estipulado o prazo de 15 (quinze) dias para que os questionários fossem preenchidos e devidamente devolvidos à pesquisadora.

Os questionários foram devolvidos pelos participantes na própria instituição e coletados pela pesquisadora que pôde, com isso, traçar o perfil de cada professor. Analisados e tabulados os dados obtidos, foi possível dar início ao segundo momento da pesquisa, ou seja, a preparação dos critérios de escolha dos docentes que elaborariam a narrativa escrita roteirizada.

Conforme Cunha (2006), a narrativa oral ou escrita é um importante instrumento no processo de sistematização da reflexão do sujeito, ao se basear na desconstrução das experiências vividas. No caso dos professores, o uso da narrativa escrita roteirizada constitui

um instrumento de formação, já que ao construí-la, podem refletir sobre si e sua prática, decompondo sua história e recompondo-a em uma nova perspectiva profissional educativa.

A opção de escolha por apenas alguns dos interlocutores, surgiu devido ao grande número de professores atuantes no curso de Direito da UEMS/Paranaíba, fator que inviabilizaria a elaboração das produções escritas. Então, optamos por traçar, inicialmente, o perfil dos docentes e dentre esses perfis, contatar aqueles que possuíam traços mais marcantes e diferenciados para a produção das narrativas escritas roteirizadas.

Foram escolhidos dentre os 20 (vinte) sujeitos que responderam aos questionários, 10 (dez) participantes para a produção dos textos narrativos. Os critérios utilizados para a escolha foram:

- 1 – Sujeitos de diferentes faixas etárias;
- 2 – Sujeitos com titulação acadêmica variada;
- 3 – Sujeitos que não possuem formação pedagógica ou a adquiriram por meio diferentes;
- 4 – Período de exercício da docência no ensino jurídico;
- 5 – Regime de trabalho na UEMS/Paranaíba;
- 6 – Exercício ou não de outra atividade jurídica, além da docência.

Fixados os critérios de escolha dos professores, construímos um roteiro da narrativa (APÊNDICE G), que foi entregue a cada um dos sujeitos investigados, na própria UEMS/Paranaíba, para utilizarem como um orientador na produção das narrativas profissionais. Com isso, “[...] é o pesquisador quem dirige e conduz a elaboração da narrativa, selecionando os acontecimentos da vida do informante que podem ser incluídos na pesquisa” (BASÍLIO, 2010, p. 33).

Nessa mesma ocasião, foi estipulado um prazo para a devolução das narrativas escritas roteirizadas elaboradas. O prazo foi de 15 (quinze) dias a contar da data da entrega pessoal. Decorrido o prazo estipulado para elaboração das composições, cada participante foi, novamente, procurado na própria instituição para a devolução das produções escritas já elaboradas.

Nesse momento, surgiu a frustração enquanto pesquisadora, dado nenhum dos sujeitos ter elaborado o texto auferido, instante em que novo prazo foi estipulado para entrega, o qual também não foi cumprido por alguns dos docentes. Na sequência, diversas foram as tentativas de recolhimento das produções, que ao final foram entregues, porém em prazo demasiadamente superior ao previamente estipulado.

Essa foi uma das dificuldades encontradas durante a coleta dos dados, a demora para a entrega das produções, sempre justificadas pelos sujeitos pesquisados pela falta de tempo para construí-las, o que pode ser entendido, devido ao momento em que as narrativas foram solicitadas, ou seja, nos dois últimos meses do ano letivo de 2012.

Outra dificuldade manifesta foram os textos escritos pelos professores, que mesmo com o roteiro preliminar, limitaram suas falas ao transferir para o papel sua trajetória formativa chegando, alguns deles, a não relatar na composição algumas das questões abordadas no roteiro da narrativa. Fator este, que nos surpreendeu, por serem os sujeitos professores universitários e, supostamente, conhecerem a importância da pesquisa para a educação superior e para o curso de Direito da UEMS/Paranaíba.

CAPÍTULO IV

NARRANDO A FORMAÇÃO DOCENTE:

OS DOCENTES DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL/PARANAÍBA E SUAS HISTÓRIAS

[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão

Paulo Freire

Alguns meses exercendo a atividade docente foram suficientes para que muitas perguntas comesçassem a zunir em minha mente, como um enxame de abelhas a bailar sobre as flores que enfeitam a primavera da vida. Questionava-me como eu poderia contribuir para que meus alunos se tornassem além de bons profissionais, cidadãos críticos, analíticos e emancipados na prática de sua função profissional? Será que eu era uma professora? Minha formação em bacharelado era suficiente para a prática da docência? Qual formação deveria buscar para agregar aos meus conhecimentos? Quais os saberes docentes são importantes para a prática do magistério? Os professores do curso de Direito buscam adquirir saberes pedagógicos? Enfim, qual é a formação dos professores do curso de Direito da UEMS, de Paranaíba? Esses professores possuem alguma formação pedagógica?

Descobri bem rápido, que a grandiosa batalha de uma guerra invisível dependeria da luta, do até então, soldado solitário, que buscava por sua própria identificação profissional. Eu encaixava-me perfeitamente dentre os professores bacharéis que não passaram por nenhum processo formativo específico para docência no ensino superior, mas havia feito a escolha “ser professora” e me apaixonei pela profissão, ainda no início.

Pedras no caminho existiram muitas, e sempre continuaram a existir, mas procurei caminhar por entre elas; busquei ajuda em minhas memórias sobre meus antigos docentes, nos autores que discutem sobre a temática, momento que descobri serem escassas, e também em conversas com outros docentes mais experientes. Apesar de a atitude ter enriquecido minha formação, não era suficiente para constituir-me professora, já que não possuía nenhuma formação específica para a profissão docente, a qual sentia muita falta.

Essas foram as principais motivações que me conduziram a este momento no tempo,

relembrando que muitos dos professores bacharéis, neste caso, o professor do curso de Direito, adentram a sala de aula sem um contato prévio com conhecimentos próprios que envolvem a profissão docente, e que os difere daqueles profissionais que exercem atividades unicamente em âmbito jurídico.

Este capítulo tem por objetivo analisar a trajetória formativa do professor do curso de Direito, da UEMS/Paranaíba, a partir das falas que compõem as narrativas (auto)biográficas dos professores escolhidos, e que atualmente vivenciam a prática docente no curso de Direito. Na busca por respostas aos questionamentos presentes no delinear deste estudo, empreendemos um olhar analítico, crítico e pessoal sobre as narrativas roteirizadas dos sujeitos, os professores atuantes no curso de Direito, principalmente no tocante a sua formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, pois entendemos que a especificidade dessa formação pode vir a despertar conhecimentos e interesses até então desconhecidos, ou mesmo vistos como desinteressantes e desnecessários à profissão.

Como dito, optamos como um dos instrumentos para a coleta de informações a narrativa escrita roteirizada, por acreditarmos que ao escrevermos nossas histórias, revisitamos acontecimentos, memórias perdidas ou esquecidas e as experiências passadas, com isso desconstruímos e reconstruímos o conhecimento que, supostamente, tínhamos sobre nós, nossa formação e nossa profissão. Para Prado e Soligo (2005) a escrita das histórias formativas é uma forma de enfrentamento e exteriorização de nossas opiniões, inquietações, experiências e memórias do processo de formação e prática profissional.

Entendemos que, quando um professor utiliza a narrativa para contar sua trajetória formativa, isso pode proporcionar a ele um reviver e refletir os acontecimentos que a compõe, oportunizando a uma aprendizagem e atribuindo significados antes não conferidos aos fatos passados. A escrita narrativa possibilita ao sujeito um autoconhecimento, uma análise crítica e profunda da sua ação docente, o que concede um revisar e redescobrir de aspectos positivos e negativos de sua prática cotidiana, e com isso provocarem algumas mudanças significativas em si mesmo e na atividade profissional que exerce. Segundo Cunha (1997, n.p.):

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

Iniciamos o trabalho investigativo junto aos professores do ensino jurídico da UEMS/Paranaíba, com a finalidade de entendermos como se deu o desenvolvimento profissional dos mesmos, e sua formação pedagógica para o exercício no ensino superior. Desse modo, utilizamos as narrativas escritas, previamente, guiadas por um roteiro, não deixando, nesse ponto, a livre confecção do texto pelos professores, momento que foi possível direcionar os participantes aos dados que pretendíamos angariar. Entretanto, para conhecermos cada um dos professores do curso de Direito da UEMS/Paranaíba, escolhemos aplicar, preliminarmente, um questionário, para identificarmos os docentes que elaborariam as narrativas escritas roteirizadas. Os dados referentes aos questionários estão devidamente registrados no quadro 01.

Tabuladas as respostas obtidas com a aplicação dos questionários, elaboramos os critérios de escolha daqueles que produziram as narrativas escritas. Portanto, da análise dos 20 (vinte) questionários devolvidos à pesquisadora, 10 (dez) sujeitos foram selecionados e convidados para a construção do texto narrativo, obedecendo aos critérios já descritos no capítulo anterior. Sendo eles:

Quadro 02 – Sujeitos Narradores

Sujeitos
Thor
Mulher Gato
Super Moça
Mulher Hulk
Viúva Negra
Vampira
Mulher Invisível
Superman
Lanterna Verde
Mulher Gavião

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Identificados os sujeitos que produziram as narrativas escritas, um roteiro foi entregue a cada docente para que nesse momento, recordando o vivido, elaborasse um texto com os acontecimentos que foram significativos para sua formação docente. Quando relatamos os fatos passados, revivemos, no presente, as mesmas situações, porém atribuindo-lhes uma significação diversa, ou seja, narrar não é transpor uma verdade absoluta, mas é a representação dos fatos feita pelo sujeito, que pode influenciar modificações em sua própria realidade (CUNHA, 1997).

Assim, se caracteriza a narrativa autobiográfica, na perspectiva das Histórias de Vida,

pois quem decide os fatos que serão transportados para a produção escrita é o sujeito, autor de suas memórias e interlocutor de suas histórias, o que possibilita “[...] inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto)biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação” (SOUZA, 2006, p. 34).

Recolhidas as narrativas roteirizadas e escritas junto aos sujeitos pesquisados, iniciamos as leituras e releituras das mesmas, com a pretensão de extrairmos, inicialmente, as categorias de análise dos dados coletados. Para Bardin (2011, p. 147) a análise por categorias “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero [...], com os critérios previamente definidos”.

Finalizados os expedientes de leituras preliminares, delineamos as categorias para análise dos dados e os grupos de elementos que compõem cada uma delas. Salientamos agora, que as categorias a serem analisadas foram construídas, segundo os elementos constantes no roteiro orientador das narrativas escritas entregue a cada docente (APÊNDICE G). Esse roteiro que orientou os sujeitos narradores, durante a elaboração do texto, não possuía uma categorização prévia, mas sim um repertório de indagações, com a função de guiar a escrita dos sujeitos e que nos guiou para nominar as categorias nesse capítulo analisadas, conforme o indicamos no quadro demonstrativo abaixo:

Quadro 03 – Categorias para análise dos dados

Categorias para Análise	Elementos das Categorias
I – Formação Inicial e Continuada	- Identificação (codinome); Graduação; Pós-graduação; Tempo na atividade docente; Idade.
II – Profissional do Ensino Superior Jurídico	- Como se tornou professor da UEMS/Paranaíba e do Curso de Direito; - Os fatores que influenciaram na escolha pela docência no ensino superior; - A docência como principal atividade.
III – Formação Pedagógica	- Visualização da construção da formação pedagógica para ensino superior; - Onde encontra suporte teórico e metodológico para o exercício da docência, enquanto bacharel em direito; - As principais dificuldades encontradas como professor iniciante.
IV – Prática Docente	- Influências das experiências vivenciadas na trajetória de formação; - Os investimentos da Instituição em que trabalha na formação pedagógica dos docentes; - Os investimentos pessoais na formação pedagógica.

Fonte: Dados da Pesquisa (2012).

Realizada a categorização propriamente dita, iniciamos efetivamente às análises dos conteúdos. Segundo Bardin (2011, p. 50), “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Neste sentido, a análise de conteúdo pode ser descrita da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Ao analisarmos o conteúdo das narrativas dos docentes do curso de Direito, da UEMS/Paranaíba, procuramos identificar, não só os significados explícitos nas palavras dos narradores, mas também diversas significações ocultas em suas falas, sobre as quais refletimos seguindo nossa intuição e a teoria que fundamenta este trabalho. Pois,

O analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptada à natureza do material e a questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou varias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. Qualquer análise objetiva procura fundamentar impressões e juízos intuitivos, por meio de operações conducentes a resultados de confiança (BARDIN, 2011, p. 49).

Bardin (2011) compara o analista a um arqueólogo, que na minúcia e delicadeza de seu trabalho, possui a incumbência de encontrar nos documentos analisados as manifestações, estados, dados ou fenômenos referentes aos interlocutores, e deduzir sentimentos, situações ou conhecimentos sobre quem escreve ou sobre o meio do qual escreve. Portanto, a análise dos dados coletados não configura uma mera descrição das narrativas escritas, mas sim, uma interpretação, ou melhor, uma reflexão sobre os significados inferidos por cada participante ao elaborar a sua produção escrita.

4.1 Formação Inicial e Continuada

Esta categoria para análise tem como objetivo identificar cada narrador e a sua formação inicial e continuada. Para tanto, os seguintes elementos foram analisados:

identificação; ano de graduação; instituição da graduação; pós-graduação. Ressalta-se novamente, que utilizamos codinomes para identificar cada sujeito narrador, conforme quadro 01, outros nomes que surgiram no corpo das narrativas foram devidamente suprimidos, buscando manter o anonimato durante a pesquisa. Algumas correções de caráter ortográfico também foram realizadas nas escritas dos interlocutores, com o intuito de tornar as falas mais adequadas à natureza do trabalho.

Os sujeitos escolhidos para produzirem as narrativas escritas, depois de aplicado os questionários, foram 10 (dez) professores do curso de Direito, atuantes na UEMS/Paranaíba no ano de 2012. Para chegarmos a esses professores participantes utilizamos critérios de escolha, conforme descrito no capítulo anterior, ou seja, diferenciações entre faixa etária, titulação acadêmica, formação pedagógica, tempo no ensino jurídico, regime de trabalho e atividade docente como profissão prioritária.

Essa criterização foi resultado de nosso anseio por identificar como professores, com perfis tão diversificados, construíram e ainda constroem sua prática docente, diante das dificuldades que encontram ou encontraram para tornar-se um docente do ensino superior.

Como um contato inicial com os sujeitos, além dos dados obtidos com os questionários, optamos por apresentar, nessa categoria inicial, cada um dos professores através dos dados conseguidos em sua própria narrativa. Observa-se, que alguns dos interlocutores foram omissos, até mesmo, em falar de sua formação acadêmica, fato que nos levou de volta aos dados obtidos nos questionários, para que o caminho formativo de cada sujeito pudesse ser visualizado adequadamente e completamente. Ainda esclarecemos, que sempre que surgir a necessidade, durante a realização das análises, utilizaremos dados constantes nos questionários respondidos pelos docentes, os quais também são importantes fontes de informação para a pesquisa.

Então, nesse momento passo a apresentar os sujeitos da pesquisa, na forma que segue:

Sujeito: THOR

Narrativa: Graduado em Direito (2007) pela UEMS/Paranaíba, nunca tive dúvidas do que seria: professor era meu objetivo profissional. Desde o início da graduação, em 2003, me profissionalizei para ser um docente exemplar, um modelo e jamais repetir os erros que meus professores de graduação cometeram. Para isso realizei todas as atividades possíveis de ensino, pesquisa e extensão. O resultado dessa “carga horária” (no sentido de experiência, propriamente dita) foram superiores a carga horária do curso. Escolhi que meu mestrado seria em Ciência Política e não em Direito. A deficiência deste, diante do mundo espetacular que a área das ciências sociais me proporcionara foi o principal motivo, aliado claro pelo incentivo de meu professor-mentor [...]. Ainda na graduação fui

aprovado para o mestrado em Ciência Política na UFSCAR.

Questionário: idade de 25 a 35 anos, masculino, bacharel em Direito, Mestre em Ciências Política, Doutorando em Direito, formação pedagógica adquirida com estudos pessoais, tempo de atuação no ensino jurídico de 2 a 4 anos, professor contratado, outra atividade jurídica é advocacia, desenvolve pesquisa.

Sujeito: MULHER GATO

Narrativa: Tenho vinte e seis anos e há nove meses exerço a docência para o ensino superior. Ingressei no curso de Direito no ano de 2003, me graduando em 2007, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. A partir da formação em bacharel, senti a necessidade profissional de cursar uma especialização, sendo que cursei três. A primeira pautou-se na especialização fornecida pela instituição supracitada, intitulada Docência para o Ensino Superior. Posteriormente, cursei pela rede de ensino Luiz Flavio Gomes (LFG) – Anhanguera/UNIDERP especialização em Direito do Estado e Direito e Processo do Trabalho.

Questionário: idade de 25 a 35 anos, feminino, bacharel em Direito, Especialista em Docência para o Ensino Superior, Direito do Estado e Direito e Processo do Trabalho, formação pedagógica adquirida em pós-graduação, tempo de atuação no ensino jurídico menor que 1 ano, professora contratada, outra atividade jurídica é advocacia, não desenvolve pesquisa.

Sujeito: SUPER MOÇA

Narrativa: Tenho 55 anos, sou divorciada, tenho uma filha e uma neta. Trabalhei no Instituto Nacional do Seguro Social – INSS - por mais de 22 anos, deixando a autarquia em 1996, em virtude de um plano de demissão voluntária em que fui indenizada pelos anos de serviços prestados. Em 1985 me graduei no curso de Estudos Sociais, pela Universidade de Uberaba/MG (UNIUBE) – entretanto, não exerci o magistério, pois desempenhava minhas funções como servidora pública federal, em cargos de chefia, o que consumia praticamente todas as minhas energias. Ao deixar o INSS, no final de 1996, fui convidada para fazer parte da assessoria do então prefeito do município de Iturama/MG a partir de 1997, lá permanecendo até o final do mandato, em 2000. Nesse mesmo ano me aposentei por tempo de contribuição e decidi que assim que deixasse a prefeitura iniciaria o curso de Direito. Prestei o exame vestibular na Universidade Camilo Castelo Branco – UNICASTELO – Campus VII – Fernandópolis/SP – sendo aprovada e iniciando o curso no ano seguinte. Durante o período da graduação fui convidada pela então professora de Direito Previdenciário para ser monitora da disciplina e a participar de um curso de extensão em que eu deveria ministrar algumas aulas teóricas e práticas. Com essas atividades acabei por me identificar com o magistério e percebi um prazer que desconhecia até então: o de ensinar e trocar experiências com os alunos participantes dos cursos. Terminei a graduação em dezembro de 2005, já aprovada no exame da OAB/MG e em fevereiro iniciei o curso de pós-graduação em Direito Penal e Processo Penal nas FIPAR – Paranaíba/MS, concluindo em julho de 2007, iniciando, logo a seguir a pós-graduação em Magistério do Ensino Superior.

Questionário: idade de 46 a 55 anos, feminino, bacharel em Direito, Especialista em Docência para o Ensino Superior, Direito e Processo Penal, Mestranda em Direito, formação pedagógica adquirida em licenciatura em Estudos Sociais, tempo de atuação no ensino jurídico de 5 a 10 anos, professora contratada, outra atividade jurídica é advocacia e assessoria jurídica, não desenvolve pesquisa.

Sujeito: MULHER HULK

Narrativa: Sou graduada em Direito pela Toledo e Pedagogia pela UNESP. Ambos os cursos concluídos em 1994. Fiz mestrado e doutorado pela UNESP de Marília.

Questionário: idade de 36 a 45 anos, feminino, bacharel em Direito, Doutora em Educação, formação pedagógica adquirida em licenciatura Pedagogia, tempo de atuação no ensino jurídico de 14 anos, professora concursada, não possui outra atividade jurídica, desenvolve pesquisa.

Sujeito: VIÚVA NEGRA

Narrativa: filha de [...], padeiro, e [...]. Graduei-me em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A primeira graduação em agosto de 2006 e a segunda em dezembro de 2007. Já em 2007 finalizei minha especialização em auditoria e planejamento tributário, pelas Faculdades Integradas de Paranaíba [...]. [...] Em 2010 ingressei no mestrado em Direito, área de concentração: Tutela Jurisdicional no Estado Democrático de Direito, oferecido pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba/SP, tornando-me mestre em outubro de 2011.

Questionário: idade de 25 a 35 anos, feminino, bacharel em Direito, Mestre em Direito, formação pedagógica adquirida em curso de curta duração, tempo de atuação no ensino jurídico de 5 a 10 anos, professora contratada, outra atividade jurídica é a advocacia, não desenvolve pesquisa.

Sujeito: VAMPIRA

Narrativa: Sou graduada em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no ano de 2005. Fiz três especializações em Direito, pela UNISUL, pela UNAMA e pela UNIDERP, todas telepresenciais na cidade de Paranaíba.

Questionário: idade de 25 a 35 anos, feminino, bacharel em Direito, Mestre em Direito, formação pedagógica adquirida em pós-graduação, tempo de atuação no ensino jurídico de 2 a 4 anos, professora contratada, outra atividade jurídica é a advocacia, não desenvolve pesquisa.

Sujeito: MULHER INVISÍVEL

Narrativa: Graduada em Direito na UEMS, unidade de Paranaíba, turma de 2008. Fiz pós-graduação em Paranaíba, na área de Direito Processual Civil, pela parceria entre LFG e UNIDERP.

Questionário: idade de 25 a 35 anos, feminino, bacharel em Direito, especialista em Direito, formação pedagógica adquirida em disciplinas de pós-graduação, tempo de atuação no ensino jurídico menor que 1 ano, professora contratada, outra atividade jurídica é a advocacia, não desenvolve pesquisa.

Sujeito: SUPERMAN

Narrativa: Me graduei em Filosofia em 1992 e em Direito em 1995, pela UNIVEM de Marília. Cursei pós-graduação em *lato sensu* em Direito Penal e Processo Penal, e *strito sensu* na área de Teoria do Direito e do Estado, na mesma instituição.

Questionário: idade de 46 a 55 anos, masculino, bacharel em Direito, Mestre em Direito do Estado, Doutorando em Filosofia do Direito, formação pedagógica adquirida em licenciatura Filosofia, pós-graduação e cursos de curta duração, tempo de atuação no ensino jurídico de 12 anos, professor concursado, não possui outra atividade jurídica, desenvolve pesquisa.

Sujeito: LANTERNA VERDE

Narrativa: Sou graduado em Direito pela Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul (AEMS), no ano de 2001. No ano de 2007 iniciei uma pós-graduação *lato sensu* em filosofia pela UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), que me forneceu bases para prosseguir no mestrado também em filosofia, pela PUC/SP, no ano de 2009 e

conseguindo a titulação em 2012.

Questionário: idade de 25 a 35 anos, masculino, bacharel em Direito, Mestre em Filosofia, formação pedagógica adquirida em disciplinas na pós-graduação, tempo de atuação no ensino jurídico de 2 a 4 anos, professor contratado, não possui outra atividade jurídica, desenvolve pesquisa.

Sujeito: MULHER GAVIÃO

Narrativa: Meu nome é Mulher Gavião, me graduei em Direito, pela Toledo de Araçatuba/SP, em 1994. Logo após me especializei em Direito Civil e Processo Civil, no ano de 1996, na mesma IES. Possuo mestrado em Educação.

Questionário: idade de 36 a 45 anos, feminino, bacharel em Direito, Mestre em Educação, sem formação pedagógica, tempo de atuação no ensino jurídico de 14 anos, professora concursada, não possui outra atividade jurídica, não desenvolve pesquisa.

Apresentados os 10 (dez) sujeitos escolhidos e convidados a participar da pesquisa narrativa, podemos, logo de início, identificar que cada um dos narradores iniciou sua história formativa de maneira singular, alguns expressando em maiores detalhes o vivido, outros, por sua vez, utilizando-se da sutileza no contar sua história. Essas diferenciações, acreditamos, ocorrem devido à própria formação e ao desejo que cada indivíduo em particular, expressou ao transcrever suas vivências, pois para alguns o ser professor já existia ou se construía ainda durante a formação inicial em Direito, já para outros ele só se mostrou vivo tempos após a graduação, fato este que também aconteceu comigo, conforme relato em minhas memórias.

Exemplificando, Thor relata que ainda na graduação já ansiava pela atividade docente, mesmo cursando bacharelado sempre trabalhou em prol do futuro profissional almejado. Em sentido oposto, Super Moça somente intencionou pela docência bem mais tarde, após uma longa experiência no serviço público.

Assim, os desejos e anseios de cada professor narrador pela docência se deu em tempos e momentos diversos, por motivos e expectativas diferentes, fatos que visualizaremos e buscaremos compreender durante toda a análise dos dados, como outros aspectos que influenciaram e influenciam na construção da prática profissional dos mesmos.

Na sequência das análises da apresentação dos professores, temos que todos os sujeitos são graduados em Direito, devido a nossa escolha inicial em pesquisar os docentes com formação em Direito e atuantes na UEMS/Paranaíba. Dentre os 10 (dez) narradores, observamos que 03 (três) possuem outra graduação, especificamente, na área das licenciaturas, sendo eles: Super Moça (Estudos Sociais), Mulher Hulk (Pedagogia) e Superman (Filosofia). Desses mesmos 10 (dez) sujeitos, 05 (cinco) são egressos da própria UEMS/Paranaíba (Thor, Mulher Gato, Viúva Negra, Vampira e Mulher Invisível), entre os

outros 05 (cinco) sujeitos, temos graduados de diversas instituições, tanto no Estado de Mato Grosso do Sul, como no Estado de São Paulo.

O que surpreende é o número de egressos do curso de Direito, da UEMS/Paranaíba, que atuam como professores na mesma instituição. Isso pode ocorrer devido à falta de docentes habilitados em concurso público para o preenchimento das vagas existentes, fator que desencadeia a contratação temporária de professores para lecionar nos cursos de graduação da instituição de ensino superior.

Outro fator, o qual consideramos positivo, corresponde à formação dos egressos do curso de Direito, da UEMS/Paranaíba que vem, cada vez mais, adquirindo qualificações para o exercício da docência em nível superior. Fator esse, que colabora para a aprovação dos ex-alunos, dessa Unidade Universitária, nos processos de seleção temporária para professores, e também a procura, por parte desses egressos, pela prática da docência no ensino superior.

Essa contratação temporária acontece por processo seletivo autorizado pela universidade, no qual os candidatos inscritos realizam uma prova didática e caso aprovados têm seus currículos analisados, e assim são classificados como potenciais professores dos cursos que apresentarem disciplinas com vagas em aberto. A contratação acontece por período não maior que 01 (um) ano, podendo ser prorrogada por mais (01) um ano letivo.

Entretanto, muitos dos novos contratados são recém graduados, por tal motivo, são professores com pouca ou mesmo nenhuma experiência na área docente, situação que vivenciei enquanto recém contratada da instituição pesquisada, o que também deixaram transparecer, em sua maioria, os sujeitos investigados, conforme veremos na sequência das análises das narrativas. Agravando essa situação de experiência docente ainda mínima, temos o fato das instituições superiores, em muitos casos, não oferecerem aos recém contratados, suporte efetivo de natureza pedagógica para atuação no ensino superior.

Para Soares e Cunha (2010, p. 36), “o desenvolvimento profissional pressupõe a compreensão de que, antes ou depois da avaliação, é fundamental a promoção, pelas instituições universitárias, de ações diversas voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino do professor universitário”. “Desenvolvimento profissional se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos professores em exercício, entendidos como profissionais da docência” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 35).

Na observação das falas e respostas descritas acima, constatamos que os 10 (dez) professores são pós-graduados seja em cursos *lato* ou *stricto sensu*. Desses, 01 (um) com doutorado, 06 (seis) com mestrado e 03 (três) com especialização. Mulher Hulk é doutora em

Educação, Viúva Negra, Vampira e Superman são mestres em Direito, Thor é mestre em Ciências Política, Lanterna Verde é mestre em Filosofia, Mulher Gavião é mestre em Educação, Mulher Gato e Super Moça são especialistas em Direito e Docência para o Ensino Superior e Mulher Invisível é especialista em Direito.

Entendemos que os sujeitos participantes da pesquisa disponibilizam investimentos em sua formação profissional, seja ela em pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Segundo Gil (2010) a pós-graduação *lato sensu* destina-se a aquisição de conhecimentos limitados a uma área do saber ou profissão, já a *stricto sensu* caracteriza-se por priorizar conhecimentos necessários aos fins atribuídos a universidade, como a geração de ciências e tecnologias.

Os professores participantes da pesquisa demonstraram que vêm abandonando algumas crenças antigas, nas quais o professor figura como uma entidade nata, e investindo em sua profissão docente. Pois, observamos que a maioria dos narradores possui pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, quando não, uma especialização voltada para a docência no ensino superior ou mesmo a formação em uma licenciatura, o que lhes fornece suporte de natureza pedagógica para o ensino.

Na contramão de nossa constatação, Soares e Cunha (2010, p. 17) revelam que esta “[...] ampliação da busca por titulação por parte dos professores universitários se verificou, principalmente, com a Lei 9.394/96, que estabelece o limite mínimo de um terço do corpo docente das instituições universitárias com titulação acadêmica de mestrado e doutorado”. Tal exigência ocorre devido às instituições serem avaliadas pela quantidade de professores titulados em efetivo trabalho docente, e não pelos resultados do ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011). Visto que, “[...] os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a pesquisa em seus campos específicos, e não a formação de professores, [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

[...] o não-reconhecimento da pós-graduação *stricto sensu* como espaço para a construção dos saberes da docência universitária pode também estar relacionado à representação, dominante, de que, para ser professor, é suficiente ter o domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento, o dom da oratória e a competência como pesquisador. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 60).

Mesmo diante das incongruências práticas e teóricas existentes em nível de pós-graduação, consideramos importante e satisfatória os investimentos realizados pelos narradores em sua formação, principalmente por não estarem motivados somente em investirem em formação específica da sua área de graduação inicial, tal como aconteceu com

Thor, Mulher Hulk, Lanterna Verde e Mulher Gavião, que possuem mestrado em áreas diversas da graduação. Pois,

Se o domínio de conteúdos específicos é parte indispensável do arsenal de que precisa o docente universitário para assegurar que seu ensino seja capaz de engendrar aprendizagem nos estudantes, ele não é suficiente. Para que o professor da educação superior contribua para a construção do saber pelo estudante, é preciso que ele próprio domine, também, uma gama de saberes, entre os quais, os pedagógicos (SOARES; CUNHA, 2010, p. 62).

Nos mesmos relatos constatamos que o tempo na atividade docente é diversificado entre os sujeitos narradores. Assim, 02 (dois) docentes possuem menos de 01 (um) ano de atuação docente (Mulher Invisível e Mulher Gato), 03 (três) possuem entre 02 (dois) e 04 (quatro) anos (Thor, Vampira e Lanterna Verde), 02 (dois) possuem de 05 (cinco) a 10 (dez) anos (Super Moça e Viúva Negra) e 03 (três) professores possuem mais de 10 (dez) anos de efetivo trabalho docente (Superman, Mulher Hulk e Mulher Gavião).

Percebe-se então, que dentre os sujeitos narradores, os seus ciclos de vida profissional são bem variados, visto que temos professores em seu primeiro ano na atividade docente, e outros com um caminhar mais longo nesta profissão. Para Hubermam (1992, p. 37):

[...] há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. [...] Na literatura consagrada a este assunto [...], consegue-se delimitar uma série de “sequências” ou de “maxiciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Isso não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre na mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas.

Nos estudos de Hubermam (1992), a fase de entrada na carreira, ou mesmo de sua escolha como atividade profissional está contida nos três primeiros anos de ensino, período homogêneo para os professores principiantes, pois é um período de sobrevivência e descoberta dentro/da realidade da profissão. Assim, temos alguns dos docentes narradores nesta fase da carreira (Mulher Invisível, Mulher Gato, Thor, Vampira e Lanterna Verde), que estão vivenciando a sobrevivência e a descoberta da atividade docente, vislumbrando o adentrar em um mundo diferente das atividades técnicas jurídicas, onde o aprender e o encantar-se caminham em pares, onde o fazer e o apaixonar-se, cotidianamente, os encaminham para uma próxima fase de suas carreiras na docência superior.

Seguindo nas fases propostas por Hubermam (1992), depois de superado esse período

de apropriação e tomada de conhecimento sobre a carreira docente, o professor se estabiliza e consegue compreender definitivamente suas responsabilidades para com a profissão. “Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo” (HUBERMAM, 1992, p. 40). Deste modo, Super Moça e Viúva Negra estão atravessando esta fase da vida profissional, buscando o compromisso derradeiro para com a docência e as suas consequências, acentuando suas experiências e afirmando-se enquanto profissionais do ensino superior.

Na última fase de desenvolvimento da carreira profissional dos docentes, temos Superman, Mulher Hulk e Mulher Gavião, que já viveram os períodos anteriores, pois já contam com mais de 10 (dez) anos na profissão. “Os professores, nesta fase das carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma [...] que surgem em várias escolas” (HUBERMAM, 1992, p. 42). Nesta fase, os professores encontram-se mais seguros de si, tanto pela gama de experiências vividas nos anos de exercício da profissão, tanto pela maturidade adquirida com a idade, o que os tornam mais ousados e entusiasmados com os desafios propostos pela atividade docente.

Analisando as idades dos professores que atenderam ao nosso convite para construir as narrativas roteirizadas, temos 06 (seis) professores com idades de 25 (vinte e cinco) a 35 (trinta e cinco) anos, sendo eles: Thor, Mulher Gato, Viúva Negra, Vampira, Mulher Invisível e Lanterna Verde, 02 (dois) com idades compreendidas entre 36 (trinta e seis) e 45 (quarenta e cinco) anos (Mulher Hulk e Mulher Gavião) e 02 (dois) com idades variantes dos 46 (quarenta e seis) aos 55 (cinquenta e cinco) anos (Superman e Super Moça).

Garcia (1999), embasado nos estudos de Sikes⁴ (1985), estabelece uma relação entre a idade do professor e seu ciclo de vida profissional, visto que suas características pessoais e profissionais inevitavelmente possuem ligação entre si, já que o pessoal e o profissional se manifestam em uma só pessoa, um ser intensamente carregado de experiências construídas cotidianamente. Segundo o autor, Thor, Mulher Gato, Viúva Negra, Vampira, Mulher Invisível e Lanterna Verde possuem idades compreendidas na primeira (21 aos 28 anos), segunda (28 aos 33 anos) e terceira (33 aos 40 anos) etapa de seus ciclos vitais.

⁴ SIKES, P. The Life Cycle of the Teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (eds) **Teachers' lives and Careers**. London: The Falmer Press, 1985.

Os docentes com idades compreendidas na primeira etapa estão, segundo suas idades, experimentando as possibilidades da vida adulta, os problemas de autoridade para com os alunos, bem como aprendendo a socializar-se com os demais colegas. Aqueles compreendidos na segunda etapa do ciclo, já são os mais seguros profissionalmente ou descobrindo que esta não é a profissão almejada, sendo então um período de transição onde a busca pelo novo se manifesta em prol da satisfação pessoal (GARCIA, 1999).

Na terceira etapa do ciclo de vida dos professores, segundo suas idades, temos alguns dos narradores acima citados transitando por um período de estabilização profissional e maior competência em seu trabalho. Juntamente a eles, Mulher Hulk e Mulher Gavião, também caminham por essa estrada, porém adentrando a próxima fase de seus ciclos vitais, ou seja, a quarta etapa que vai dos 40 (quarenta) aos 55 (cinquenta) anos até à jubilação, período em que os professores já atingiram sua maturidade, responsabilidades e acreditam piamente no que fazem e no sistema educativo (GARCIA, 1999). Nessa mesma etapa Superman e Super Moça, também estão compreendidos.

Vislumbramos ainda, por meio das falas dos sujeitos relatores, que 06 (seis) dos professores possuem outra atividade profissional paralela à docência universitária, assim, Thor, Mulher Gato, Super Moça, Viúva Negra, Vampira e Mulher Invisível exercem a advocacia juntamente ao magistério superior. Por outro lado, Mulher Hulk, Superman, Lanterna Verde e Mulher Gavião dedicam-se exclusivamente à docência em nível superior.

A atividade de pesquisa, segundo os professores participantes, é realizada por 04 (quatro) deles, ou seja, Thor, Mulher Hulk, Superman e Lanterna Verde, que apesar de não especificarem a espécie de pesquisa que desenvolvem na UEMS/Paranaíba, afirmaram a sua realização. Super Moça, Mulher Gato, Viúva Negra, Vampira, Mulher Invisível e Mulher Gavião declaram nas narrativas roteirizadas a não realização de pesquisa, o que entendemos um tanto radical, pois o ato de ensinar já requer uma pesquisa sumária, mesmo que isso não seja transferido para a escrita de materiais publicáveis em locais considerados científicos.

Realizadas as considerações relativas à categoria da formação inicial e continuada dos docentes, momento em que foi possível conhecer mais a fundo cada um dos sujeitos narradores, passamos, efetivamente, as narrativas escritas, onde sob a luz do referencial teórico, analisaremos as demais categorias sugeridas para as análises de dados.

4.2 Profissional do ensino superior jurídico

A presente categoria de análise das narrativas roteirizadas dos docentes do curso de Direito, da UEMS/Paranaíba, circunda o profissional do ensino superior jurídico e a análise dos seguintes aspectos: o tornar-se professor da UEMS/Paranaíba e do curso de Direito; os fatores que influenciaram na escolha pela docência no ensino superior e a docência como atividade principal dos sujeitos.

As reflexões efetuadas nessa categoria de análise, objetiva revelar como aconteceu o encontro dos narradores com a docência. No decorrer do processo reflexivo, as histórias dos sujeitos tendem a se misturar, pois a vida pessoal e profissional, quase sempre, apresenta ligações reveladoras, fundamentando o encontro do interlocutor com a docência, e demonstrando os motivos que determinaram a escolha pela profissão.

Masetto (2009b) explicita que a organização do ensino superior no cenário brasileiro, desde sua implantação e posteriormente com sua expansão, procurou priorizar o domínio de conhecimentos e a experiência do profissional bem sucedido, como requisitos para a prática docente universitária, reforçando o ideário de que quem detém conhecimento, sabe automaticamente ensiná-lo.

Assim, o tornar-se professor do ensino superior, muitas vezes, acontece devido ao *status* social gerado pelo *locus* profissional docente, ou seja, na medida em que a profissão docente universitária lhe proporcione benefícios perante a sociedade profissional. Não é incomum, os docentes se definirem no ambiente educacional superior como matemáticos, engenheiros, advogados ou médicos, em detrimento da docência universitária, bem como as conversas, as participações em eventos, os trabalhos de pesquisa girarem em torno da especialidade profissional (ZABALZA, 2004).

Esse não pode ser considerado o único fator que impulsiona uma pessoa a aceitar a função de professor do ensino superior jurídico. Dentre eles, para Nalini (2009), existem aqueles que acreditam no magistério, convictos de que o trabalho docente é instrumento para a construção do futuro, ou somente passaporte para voltar a um círculo juvenil prazeroso, ambiente para atualização dos estudos, ou desafio diante da comunidade estudantil.

O mundo do ensino jurídico é exuberante de modelos na tipologia da docência. Talvez por ter sido criada em 1827, a faculdade de direito já forneceu um folclore imenso de casos a envolver personagens inesquecíveis do ensino jurídico. A realidade é muito mais imprevisível do que a ficção e tudo o que se conta como lenda nesse terreno, com certeza terá sido realidade (NALINI, 2009, p. 345).

Diante da fala de Nalini (2009), uma das indagações apresentadas aos sujeitos da

pesquisa foi como estes se tornaram professor da UEMS/Paranaíba, e/ou do curso de Direito, tendo em vista, que para alguns a docência universitária aconteceu antes de seu ingresso na instituição. Com a inclusão desse elemento na categoria, pretendíamos conhecer o mecanismo institucional administrativo, que permitiu aos professores o ingresso nessa universidade pública. Nos dizeres referentes a esse item, manifestações aparentemente parecidas foram encontradas, as quais subscrevemos abaixo:

Sujeito: THOR

É complicado professores do Direito terem titulação na pós *stricto-sensu*. E com isso, as Instituições de Ensino Superior acabam usando os pós-graduados (sem experiências) para o preenchimento de suas vagas. Foi assim que comecei a ministrar aulas em 2009. No final desse ano fui aprovado no processo seletivo para professor substituto na UEMS. Porém, após a defesa do mestrado em 2010, assumi aulas na UEMS apenas em 2011, com quase dois anos de experiência docente.

Sujeito: MULHER GATO

No ano de 2012, em abril, as Faculdades Integradas de Paranaíba – FIPAR, me convidaram para lecionar na mesma e assim aceitei o convite. Comecei em abril, dando aula para o primeiro semestre do curso de Direito, com a disciplina de TGE. Faculdade esta que leciono até os dias atuais.

Já em agosto de 2012, houve processo seletivo na UEMS, realizei o mesmo e fui aprovada em primeiro lugar com nota de 9,25. Fui convocada para ministrar a disciplina de Medicina Legal, na qual permaneço.

Sujeito: SUPER MOÇA

Em agosto de 2006, mesmo antes de terminar o primeiro curso de pós-graduação, fui convidada, em virtude de minha experiência profissional no INSS, para compor o corpo docente da Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA – em Iturama, como professora da disciplina de Direito Previdenciário.

[...]

No final de 2008 participei do processo seletivo para contratação de professores em caráter temporário na UEMS – Unidade de Paranaíba/MS, sendo aprovada e lá permanecendo até o momento, onde ministrei diversas disciplinas, de acordo com a disponibilidade de aulas e horários.

Sujeito: MULHER HULK

Atualmente sou docente do Direito da UEMS, [...].

Sujeito: VIÚVA NEGRA

Já em 2007 finalizei minha especialização em auditoria e planejamento tributário, pelas Faculdades Integradas de Paranaíba, eis que após a graduação em Administração, imediatamente comecei a lecionar no curso de Administração da UFMS – Campus de Paranaíba/MS.

Após a graduação em Direito, no ano de 2008 foi publicada a seleção para contratação de professores contratados, a qual participei e fui selecionada, iniciando a docência na UEMS, neste. Continuo até os dias atuais.

Sujeito: VAMPIRA

Me tornei professora da UEMS após aprovação em processo seletivo e sou professora contratada da Graduação em Direito e da Pós-Graduação em Direitos Humanos, ambos os cursos são na UEMS.

Sujeito: MULHER INVISÍVEL

Tornei-me professora da UEMS por meio de processo seletivo feito em 2011, específico para o Núcleo de Prática Jurídica.

Sujeito: SUPERMAN

Lecionei filosofia no segundo grau por 5 anos. [...] Minha prática docente iniciou-se na UNIVEM, depois UNIMEP, mas exercia a advocacia paralelamente. [...] Por meio de concurso me efetivei na UEMS, na área de Direito Público.

Sujeito: LANTERNA VERDE

Ao final do ano 2011 fui aprovado no exame de seleção de docentes contratados da UEMS, nas frentes de Filosofia do Direito, Ciência Política Antropologia e Sociologia Jurídica.

Sujeito: MULHER GAVIÃO

[...] conheci a UEMS através de uma amiga que morava em Paranaíba, trouxe o currículo e fui contratada em 1998, sendo efetivada no ano de 2004 [...].

A análise dos trechos das narrativas roteirizadas é algo bastante rico e revelador, embora comuns em alguns aspectos, os sujeitos, cada um a sua singular maneira, procurou descrever como adentraram ao ensino superior jurídico. Inicialmente, dispõe de atenção o fato dos professores, salvo exceções, relatarem singelamente os mecanismos administrativos que os fizeram embarcar na caravela que rumava ao novo mundo, a nova profissão por eles escolhida ou vivenciada, visto sua formação inicial oriunda de bacharelado em Direito.

No relato de Thor, Mulher Gato, Super Moça, Viúva Negra e Mulher Gavião, explícita ou implicitamente, encontramos a revelação que o ingresso na docência superior aconteceu por intermédio de convite para ministrar aulas no ensino superior, na UEMS/Paranaíba ou em instituição diversa da pesquisada. Isso ocorreu devido ao exposto conhecimento que possuíam na área jurídica ou mesmo em área afim, adquiridos na academia ou em pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, ou mesmo durante o exercício da profissão jurídica, o que demonstra uma prévia experiência docente ao iniciarem suas atividades na UEMS/Paranaíba, com exceção de Mulher Gavião que teve sua primeira experiência nessa universidade.

Pimenta e Anastasiou (2011) dissertam que não é excepcional, no meio das instituições de ensino superior particular, o ingresso do docente via convite para lecionar alguma disciplina. Esse convite ocorre, geralmente, devido às experiências adquiridas com a

prática profissional, ou cursos de pós-graduação, restringindo o ato de ensinar aos momentos em sala de aula, em prejuízo no que tange à pesquisa e à organização universitária.

Ressalta-se que os demais narradores não especificaram se em ato anterior ao ingresso na UEMS/Paranaíba, já haviam lecionado em outra faculdade ou universidade, ou mesmo em outro nível de ensino, então, tomaremos como base, a partir deste momento, a instituição pesquisada e a forma que os pesquisados adentram na instituição como professores.

Como vimos, Thor, Mulher Gato, Super Moça, Viúva Negra e Mulher Gavião, que já possuíam experiências ao aportarem na UEMS/Paranaíba como educadores. Porém, assim como Vampira, Mulher Invisível e Lanterna Verde, iniciaram sua carreira docente na UEMS/Paranaíba, ingressando para o quadro de professores por meio de processo seletivo para contratação docente, para preenchimento de vagas remanescentes do quadro professores efetivos.

Esse processo seletivo relatado pelos professores, como forma de inserção na carreira docente na UEMS/Paranaíba, equipara-se a um concurso público de provas e títulos, devido à forma e composição da avaliação do candidato, porém objetiva a contratação de professores por período de tempo determinado, não gerando nenhum vínculo entre o docente contratado e a instituição após o transcurso do período, que na UEMS perdura por 1 (um) ano, podendo ser prorrogado por igual período.

Por outro lado, Superman tornou-se professor da UEMS/Paranaíba, após aprovação em concurso público de provas e títulos para o cargo de professor efetivo, porém já possuía experiência docente no ensino superior e médio, não explicitando a sua forma de ingresso. Mulher Hulk que, apesar de não especificar em sua narrativa a forma de ingresso no magistério na instituição, achamos devido constar a informação, já que esse fato é sabido por todos que de alguma forma ligam-se a essa universidade. Mulher Gavião, atualmente, é professora efetiva do curso de Direito, da UEMS/Paranaíba, obtendo aprovação em concurso público no ano de 2004, segundo informações contidas no trecho de sua narrativa acima transcrita.

Podemos observar então, que dos 10 (dez) professores narradores, 07 (sete) deles são contratados em regime de substituição, via processo de seleção temporária. Essa ocorrência deriva do fato da unidade possuir alguns docentes efetivos (concurados) afastados para aperfeiçoamento profissional, ou seja, cursando pós-graduação *stricto sensu*, mestrado ou doutorado. É importante ressaltar, que a UEMS/Paranaíba, também possui um déficit de professores efetivos, visto que muitas das disciplinas do curso de Direito figuram em aberto,

pois não possuem professores efetivos para ministrá-las, o que gera a necessidade de contratação temporária de docentes.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2011) o modo comum, nas instituições superiores públicas, para o ingresso de docentes para o quadro de professores é sempre o concurso público de provas e títulos. Porém, para as autoras, a performática da contratação de professores em caráter substitutivo e por tempo determinado, tem aumentado consideravelmente nas instituições públicas, o que para elas demonstra uma visível contensão de despesas, a qual essas instituições de ensino superior estão sendo, cada vez mais, submetidas.

A relação profissional do professor com as instituições de ensino superior inicia-se pelo papel de docente. O ingresso nas universidades públicas ou privadas, dá-se por concurso público para a docência, em que conta pontos também a titulação. [...] Não são questionados, nem nos editais nem no cotidiano, os elementos que possibilitam ao profissional que domina uma área de conhecimento ser também capaz de trabalhar em situação específica de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 142).

Por outro lado, a contratação temporária de professores se justifica, pela necessidade excepcional de interesse público, em outras palavras, a falta de professores prejudicaria os estudantes e as instituições de ensino superior, e também os interesses estatais. Sob esse argumento, o governo federal ou estadual, autoriza legalmente o preenchimento de vagas sobressalentes nas universidades sem a promoção de concursos públicos para contratação de professores efetivos (MOURÃO, 2012).

Buscamos saber ainda nessa categoria, os fatores/motivos que influenciaram os sujeitos na escolha pela docência no ensino superior, tendo em vista, sua formação inicial em bacharelado, ou seja, graduação em curso de Direito. Conforme observamos nos seguintes trechos das narrativas roteirizadas:

Sujeito: THOR

Desde o início da graduação, em 2003, me profissionalizei para ser um docente exemplar, um modelo e jamais repetir os erros que meus professores de graduação cometeram. Para isso realizei todas as atividades possíveis de ensino, pesquisa e extensão.

Sujeito: MULHER GATO

Sendo que o único curso que realizei para práticas pedagógicas foi a especialização em Docência o qual me motivou à escolha de ser professora universitária.

Sujeito: SUPER MOÇA

Durante o período da graduação fui convidada pela então professora de Direito Previdenciário para ser monitora da disciplina e a participar de um curso de extensão em que eu deveria ministrar algumas aulas teóricas e práticas. Com essas atividades acabei por me identificar com o magistério e percebi um prazer que desconhecia até então: o de ensinar e trocar experiências com os alunos participantes dos cursos.

Sujeito: VIÚVA NEGRA

O principal conceito que me influenciou foi o de aula andragogia, termo direcionado a práticas educacionais voltadas aos adultos e as principais diferenças dos aspectos pedagógicos da pedagogia – prática voltada as crianças e adolescentes.

Sujeito: VAMPIRA

Inicialmente a prática docente foi e ainda é a realização de um objetivo, pois desde o início da graduação tinha esta pretensão, embora acreditasse que isso seria uma realidade posterior, visto que também almejava concurso público.

Sujeito: MULHER INVISÍVEL

Em minha pós-graduação, especialização, fiz por dois meses a matéria de metodologia do Ensino Superior, práticas pedagógicas voltadas para o ensino jurídico, justamente porque já tinha a intenção em lecionar.

Sujeito: SUPERMAN

Mas a possibilidade de influenciar na formação cidadã foi determinante para optar pela docência.

Sujeito: LANTERNA VERDE

Quanto a minha trajetória, antes de me tornar um professor meditei muito sobre a atuação da prática na construção de uma coletividade menos comprometida com os princípios do capital internacional, portanto, mais humana. Vislumbrei a possibilidade de colaborar em um projeto que fosse além da relação mercantil entre professor-aluno e mais voltado para busca do conhecimento e na construção de novas formas de liberdade. O curso de Direito constituiu um palco onde os interesses de classes colidem e ideologicamente, mascaram as diferenças envolvido em discursos legalistas, positivistas e avalizado por praticas tecnicista, o que me motiva na busca de conhecimentos e práticas para enfrentar tais tendências totalizadoras.

Sujeito: MULHER GAVIÃO

Durante a minha formação acadêmica, nunca vislumbrei a hipótese do ensino superior, eu venho de uma formação tecnicista com um curso de bacharelado de 4 anos que não possuía estágio (somente pasta de estágio) e nem disciplinas de formação humanista.

Diante dos dizeres dos interlocutores de nossa pesquisa, temos que os fatores que motivaram a escolha pela profissão docente foram diferenciados, mas também ocasionais. A docência para a maioria deles não foi algo desejado como profissão, e gestada em seus planos acadêmicos, e nem o podia, pois, salvo exceções, todos os sujeitos têm formação inicial no curso de Direito, mas se apresentaram repletas descobertas e intencionalidades.

Como já mencionado, as influências que determinaram a escolha pela docência não foram as mesmas para todos os sujeitos narradores. Para Thor, Vampira e Mulher Invisível as aspirações pela carreira docente como profissão já existiam, anteriormente ao ingresso no curso de graduação em Direito, ou foram reavivadas em nível de pós-graduação.

Esse desejo profissional, mesmo para Vampira que também ambicionava a carreira pública na área jurídica, motivou os sujeitos a impulsionarem a busca por capacitação/formação para sanar as lacunas referentes à formação inicial em bacharelado, visto, acredito eu, já estarem cientes das dificuldades encontradas pelo bacharel ao inserir-se na docência universitária, acredito porque também foram minhas essas dificuldades.

Para Pimenta (2009), é o curso de formação inicial que forma ou colabora para a formação inicial do professor, pois ali se mobilizam os conhecimentos da teoria da educação e da didática, bem como o desenvolvimento da capacidade investigativa da própria atividade para “[...] a partir dela, construir e transformar os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 2009, p. 18).

As dificuldades tornam-se latentes, quando em sua formação inicial, os docentes não tomam conhecimento desse processo de construção e desconstrução da prática profissional, por pertencerem a outro quadro profissional e desconhecerem as funções e objetivos da educação superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011), tomando-a somente como uma vocação nata, que justifica a prática docente (MARTÍNEZ, 2002).

Não é o que aconteceu com Thor, Vampira e Mulher Invisível, pois segundo seus relatos, muito antes do ingresso na docência, já vislumbravam o desejo pela profissão, assumindo assim, o compromisso de trabalhar em um processo de formação contínua, as lacunas formativas oriundas da graduação em Direito. Pois, para Ribeiro Junior (2003, p. 39), “um professor, preocupado com a transformação educacional e social, deve ter clareza sobre quais os obstáculos que impedem a realização de um trabalho mais eficiente, tentando superá-los”.

As narrativas de Mulher Gato e Super Moça, diferentemente, revelaram que só motivaram-se à prática docente, quando influenciadas pelo contato direto com a profissão. Mulher Gato revela que se encantou pela docência, quando cursou uma pós-graduação *lato sensu*, em Docência para o Ensino Superior, momento esse que escolheu ser professora. Super Moça, por sua vez, descreveu que o magistério superior aconteceu tardiamente em sua vida profissional, ou seja, após a aposentadoria em uma carreira do serviço público e o ingresso na

faculdade de Direito. Nesse momento, relata a narradora, que teve a oportunidade de participar, como convidada, de em um curso de extensão ministrando aulas de Direito Previdenciário, o que gerou a identificação e ambição pela docência, a qual não havia anteriormente vislumbrado, mesmo já possuindo uma graduação em licenciatura.

Viúva Negra destacou que foi influenciada a praticar o magistério em nível superior, quando se apropriou do conceito de andragogia, ou seja, quando da descoberta da existência de uma sensível diferença no ensinar para os adultos. Para a andragogia, o professor não é visto como um transmissor de conteúdos, mas um tutor entusiasmado em demonstrar a importância daquilo que ensina para o adulto que aprende, lançando uso da experiência acumulada pelos alunos, estimulando e motivando estes a solucionarem problemas pertencentes a sua vida real (CAVALCANTI, 1999).

Na mesma linha, segundo Soares e Cunha (2010, p.28):

A aprendizagem de adultos pressupõe ainda que suas variadas experiências sejam contempladas; que os conteúdos, objetos do ensino, tenham sentido para o aprendiz, que seja explicitado o seu papel social; que o ensino seja baseado na busca de solução de situações-problemas e na aplicabilidade dos conteúdos.

Superman e Lanterna Verde, por outro lado, escolheram a docência universitária por acreditarem que a sua prática pode gerar efetivas mudanças sociais na vida de seus alunos. Segundo Superman descreveu em sua narrativa, a formação cidadã foi o fator determinante em sua escolha profissional, visto que, o ensino universitário é quem preconiza um processo de busca, construção e crítica ao conhecimento produzido, impulsionado, por meio do ensino universitário, a construção da sociedade através da transformação, da organização, da aquisição de valores e de avanços científicos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

Em Imbernón (2004, p. 08), o professor universitário:

Deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. Deve fazê-lo mesmo se, em alguns lugares, estiver rodeada por uma grande “neomiséria” ou pobreza endêmica e ante uma população (alunos, famílias, vizinhos...) imbuída de analfabetismo cívico.

Para Superman, o magistério superior revelou-se como uma maneira de resgatar as verdadeiras finalidades atribuídas à universidade ao longo de seu fazer histórico, as quais já tratamos em outro momento da pesquisa, já que na atualidade

[...] o foco das atividades de ensino não é a formação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária, mas instruir e habilitar para o mercado de trabalho. Se perguntássemos aos jovens o que esperam de sua formação universitária ou, em outros termos, qual o sentido social que justifica sua integração social, teríamos como provável resposta que eles se integram por questões técnicas, monetárias ou de sobrevivência e não em função da cidadania, da ética ou da política (Goergen, 2010, p. 72).

Na mesma linha de raciocínio, Lanterna Verde narrou que a possibilidade de construir um conhecimento voltado para a liberdade foi o fator determinante na escolha pela docência superior. Assim,

Sujeito: LANTERNA VERDE

Vislumbrei a possibilidade de colaborar em um projeto que fosse além da relação mercantil entre professor-aluno e mais voltado para busca do conhecimento e na construção de novas formas de liberdade.

O professor na universidade, antes de qualquer coisa, deve saber que não é uma autoridade suprema que detém o conhecimento pleno na disciplina ministrada, mas um educador de pessoas livres que constroem a cada aula ministrada o seu próprio saber-fazer diante do conhecimento apresentado. Pois, são os homens

[...] os únicos responsáveis pela sua formação e conduta de si próprios. A eles cabe sua destinação. Eles têm o dever de perseguir sua formação. Desta forma, é possível defini-los por essa capacidade de criar sua própria história independente de uma possível origem divina. [...] Aprender e aprimorar os conhecimentos em vista de uma formação pessoal é um dever que compete somente aos humanos. Da mesma forma, a educação faz a diferença entre os homens e busca propagar uma identidade conforme as aspirações e inspirações surgidas em cada momento histórico da humanidade. Seus princípios norteadores devem permitir a inserção do indivíduo no grupo, na comunidade (PEREIRA, 2006, p. 02).

Mulher Gavião, por sua vez, não manifestou claramente o que a levou a exercer a docência em nível superior, relatando somente que “nunca, durante a graduação, vislumbrou a prática do magistério”. Acreditamos então, que para Mulher Gavião a docência aconteceu como uma oportunidade gerada pelo mercado de trabalho, que a transportou para o ambiente da sala de aula, mesmo destituída de saberes pedagógicos, reduzindo, assim, a complexidade da atividade docente aos saberes técnicos da profissão jurídica. Para Gauthier; Maríneau; Desbiens; Malo e Simard (1998) “[...] um repertório de conhecimentos do ensino daria condições ao professor de estabelecer uma ordem na situação complexa e incerta da sala de

aula”, distanciando-o do esvaziamento pedagógico que o afasta da atividade profissional que exerce.

A título de esclarecimento, Mulher Hulk não revelou o porquê da opção pela atividade docente. O que não deixa de ser um dado importante, pois consideramos que a interlocutora, ao não se manifestar sobre a inquirição proposta, deixou implícito que a docência no ensino superior jurídico aconteceu naturalmente, devido a sua formação inicial, também, em Pedagogia, momento que entendemos já existir o anseio pelo magistério, pois ao adentrar a graduação não buscou somente o bacharelado, mas uma licenciatura realizada concomitantemente com o curso de Direito, porém não podemos radicalizar na afirmação, já que são somente impressões sobre o sujeito pesquisado, que se formaram devido à análise completa de sua narrativa roteirizada.

Para cada sujeito, diante da análise dos fatores que influenciaram na escolha pela docência no ensino superior, observamos que diferentes foram os acontecimentos/ou motivos que os levaram a docência universitária. Mas também, para a maioria dos sujeitos foi um momento impar na vida pessoal e profissional, que representou uma tomada de decisão, seja ela determinada pelo gosto profissional, pelo desejo de mudanças sociais, pela descoberta do novo, pela oportunidade de trabalho, ou mesmo pela vocação vislumbrada em momento anterior à prática profissional do magistério, que os levaram a busca pelo novo, ao aperfeiçoamento profissional e a valorização a atividade exercida (CHAMLIAN, 2006).

Ainda na categoria “Profissional do ensino superior jurídico”, intencionamos verificar se a docência é a principal atividade dos sujeitos pesquisados, que assim dissertaram, segundo os fragmentos transcritos de suas narrativas roteirizadas:

Sujeito: THOR

A docência é minha principal atividade, embora já tenha exercido a advocacia por quatro anos.

Sujeito: SUPER MOÇA

Sempre desempenhei minhas funções de advogada concomitantemente com o magistério.

Sujeito: MULHER HULK

Ser docente é minha profissão, única, exclusiva. Aliás, creio que a docência exige exclusividade, pois somos também pesquisadores, educadores e desenvolvemos a extensão.

Sujeito: VAMPIRA

A docência é minha principal atividade e minha escolha se deu pelo interesse e desejo de

ser professora.

Sujeito: MULHER INVISÍVEL

Como não sou concursada, considero tanto a docência, como a advocacia minhas principais atividades.

Sujeito: SUPERMAN

Atualmente ser docente é minha profissão.

Sujeito: LANTERNA VERDE

A docência é minha principal atividade, pois pondero muito sobre a necessidade do professor se dedicar integralmente à docência, ao estudo e a reflexão crítica de sua atividade.

Sujeito: MULHER GAVIÃO

Escolhi ensino superior como minha única atividade profissional [...].

Ao observarmos as partes das narrativas roteirizada dos professores interlocutores da pesquisa, percebemos que Super Moça e Mulher Invisível não consideram a docência como a principal atividade profissional exercida, mas têm a advocacia e a docência no ensino superior como principais atividades profissionais atualmente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2011), para os professores da educação superior as oportunidades de emprego têm aumentado em razão da expansão universitária no país, sendo assim, muitas vezes “[...] a atividade docente é assumida como mais uma atividade para a obtenção de renda, e não como profissão de escolha [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 129), o que pode ter acontecido com as narradoras, pois dividem o tempo dispensado ao trabalho entre duas atividades distintas, porém interligadas pela especialidade do Direito.

Já para Thor, Mulher Hulk, Vampira, Superman, Lanterna Verde e Mulher Gavião, o magistério superior configura sua principal atividade profissional, mesmo que, ainda, exerçam outra atividade na área jurídica. Na análise da categoria formação inicial e continuada, podemos observar, das respostas advindas dos questionários respondidos, que alguns dos sujeitos acima citados afirmaram possuir outra atividade na esfera jurídica, porém entendemos que não a consideram como a principal, visto não terem a incluído em suas narrativas escritas.

Sendo assim, nesse ponto específico da fala dos sujeitos, traduzimos uma valorização da profissão que exercem não como algo momentâneo ou meramente provisório. Mas, como uma demonstração de compreensão da complexidade da prática educativa no ensino superior, “[...] cujos saberes e competências imprescindíveis ao seu exercício, [...], a configuram como

um campo específico de intervenção profissional” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 30), e que requer formação específica e consistente, bem como, reflexão e tomada de consciência sobre o que se faz e como se faz.

Mulher Gato e Viúva Negra não transcreveram para suas narrativas roteirizadas suas considerações sobre a docência como principal atividade profissional, momento que entendemos estarem em uma ou outra condição, seguindo a guisa de interpretação de seus colegas interlocutores.

Então, das considerações relativas à categoria profissional do ensino superior jurídico, entendemos que cada indivíduo percorreu seu próprio caminho, individualmente, até chegar à atuação profissional docente. Não que os percursos tenham sido fáceis ou simplificados, mas sem dúvida foram relevantes e repletos de aprendizagens, principalmente na valoração e na conscientização da atividade profissional docente no ensino jurídico.

4.3 Formação Pedagógica

A formação do professorado do curso de Direito não ocorre durante os anos dispensados à graduação, por não configurar a finalidade específica dessa graduação em nível de bacharelado. Durante os anos que correspondem formação inicial, os estudantes de Direito são preparados para o exercício social da atividade jurídica, momento em que são conhecidas as bases teóricas e práticas para a atuação na atividade profissional que envolva características jurídicas.

Observa-se então, que o foco de formação não é o professor de Direito, mas o profissional do Direito. Diante disso, não resta dúvida que ao assumir a docência, o bacharel em Direito carrega consigo saberes específicos da área de formação, e que sem dúvida, são demasiadamente importantes para a prática docente. Por outro lado, também leva a carência de saberes específicos da atividade a que se dispõe, e na “[...] ausência de saberes pedagógicos limita a ação docente e causa transtorno de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 24).

Zabalza (2004, p.108) acredita que,

[...] quando se apresenta o exercício da docência como uma atividade profissional, estamos considerando, no mesmo nível, a sua prática (que tem seus conhecimentos e

suas condições específicas) e o domínio científico da própria especialidade. Como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos. Ela requer uma preparação específica para seu exercício. Como qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções.

Tomando por base os apontamentos acima, partimos para o caso específico dos sujeitos interlocutores, momento em que, de uma forma geral, procuramos entender como cada um deles visualiza a construção de sua formação pedagógica para o ensino superior e para o desenvolvimento de sua profissionalidade, conforme revelam a seguir:

Sujeito: THOR

Como professor, sinto que ainda há uma deficiência em minha formação pedagógica; no entanto, penso que as alternativas utilizadas tem produzido bons resultados, até mesmo por que tento vacacionar as habilidades dos alunos para a experiência humanista, mais zetética do direito e, com isso, promovo um processo crítico reflexivo da atual conjuntura do Direito realizado pelo desenho dogmático. A minha prática pedagógica é construída de uma maneira convencional, pois penso ser mais grave se tentar ser construtivista, por exemplo, e não conseguir atingir o objetivo.

Sujeito: MULHER GATO

Durante a graduação em Direito não houve qualquer preparação para o ingresso na carreira de docente. Havia formação apenas técnica não existindo prática pedagógica inserida na ementa.

Sujeito: SUPER MOÇA

A prática docente por parte de advogados nem sempre é a ideal, visto que os cursos regulares de Direito não são voltados para o magistério e sim para a prática jurídica, em sua maioria.

Entretanto, a experiência profissional alavanca, em certa medida, o magistério, já que se pode utilizar a prática para ilustrar as aulas e apresentar casos concretos.

Sujeito: MULHER HULK

Creio que a minha formação foi fundamental, aliás, fico pensando: como ser professor sem formação didática? É impossível! Devemos ter conhecimento de avaliação, preparação do currículo, didática etc.

Sujeito: VAMPIRA

Considero minha formação boa, entretanto, penso que a atualização profissional deva ser uma constante em qualquer profissão.

Sujeito: MULHER INVISÍVEL

Após, minha formatura, decidi investir no meu aperfeiçoamento profissional, através da especialização e diversos cursos jurídicos, para me sentir segura na prática da advocacia, que comecei assim que me formei, atuando como advogada até o presente momento. Após concluir minha especialização, como planejado, já ingressei na carreira acadêmica, a fim de conciliar a docência com a advocacia.

Sujeito: SUPERMAN

A didática pedagógica é necessária a metodologia do ensino superior e mesmo as disciplinas pedagógicas na formação *lato* ou *stricto sensu* são necessárias, o que me levou a manter o interesse na área pedagógica, inclusive em currículos e sua ideologia.

Sujeito: LANTERNA VERDE

Visualizando minha formação como deficiente, e carecedora de mais recursos, principalmente materiais, para continuação de meus estudos.

Sujeito: MULHER GAVIÃO

Não creio, que qualquer outro professor de Direito tenha conhecimento, no início de carreira, de práticas pedagógicas!

Durante os anos de docência, fui defrontada varias vezes com dificuldades que a estrutura pedagógica do curso de Direito traz; dificuldades que não se enquadram nas séries; professores que são meros reprodutores de conhecimento entre outros; e eu mesma tendo essa deficiência sem que ao menos entendesse.

Ao analisarmos essa categoria em nossa pesquisa, mais especificamente, o elemento sobre como cada um dos professores narradores visualiza a construção/formação pedagógica, buscamos entender, primeiramente, a valoração dessa formação diante da atividade que exercem e da formação inicial em bacharelado que possuem.

Em suas narrativas roteirizadas, Thor e Lanterna Verde deixam claro que sua formação em pedagogia, enquanto bacharéis, possui deficiências ao que considerariam adequadas a um professor universitário, carecendo de maiores investimentos. Por outro lado, Thor revela que durante a sua prática de ensino e aprendizado junto aos alunos consegue promover momentos de crítica e reflexão, bem como, estimular experiências de cunho humanista, o que para ele, tem tido boa aceitação e resultados significativos. Salienta também, que sua prática é bastante convencional, pois diante da deficiência formativa nos saberes que envolvem a docência, ainda se prende ao tradicionalismo educacional para alcançar os objetivos de ensino propostos porque é a abordagem pedagógica que conhece, que foi formado inicialmente, preferindo não se aventurar em abordagens mais atuais e alternativas, por não possuir domínio para exercê-las.

A nosso ver, consideramos que os sujeitos Thor e Lanterna Verde já realizaram uma tomada de consciência da atividade que exercem, principalmente quando consideram deficiente sua formação pedagógica. Porém, isso não é um fator que os faz esmorecer diante da prática de ensino, pelo contrário, procuram sempre incitar seus alunos ao promover a reflexão crítica daquilo que ensinam. Para Zabalza (2004), é fundamental ao professor universitário possuir conhecimento sobre a disciplina que ministra, mas é o pensar em

estratégias de ensino e na forma de abordagem dos conteúdos ensinados que faz o aluno aprender, ser crítico e refletir sobre o conhecimento discutido.

O que deixa explícito que a incorporação do saber pedagógico ao professor do curso de Direito, só faz somar a sua prática docente, pois além de fornecer uma estrutura ideológica sobre a profissão de professor, lhe apresenta também, algumas técnicas do saber-fazer em sala de aula universitária, que subsidiariam a sua prática (TARDIF, 2008). No mesmo sentido, para Soares e Cunha (2010), o professor universitário deve se valer de estratégias e procedimentos de ensino favorecedores de uma aprendizagem significativa dos alunos, ancoradas, principalmente, nas experiências dos estudantes.

Mulher Gato e Mulher Gavião revelaram que ao ingressarem na carreira docente não tinham qualquer preparo pedagógico para a prática da profissão, devido à formação inicial em Direito, que não lhes forneceu aportes teóricos que as instrumentalizasse para a docência no ensino superior. Mulher Gavião, segundo consta em sua narrativa roteirizada, relata que devido a esse desconhecimento sobre práticas pedagógicas enfrentou inúmeras dificuldades durante os primeiros anos na docência, sem ao menos entender suas origens.

A realidade vivenciada por Mulher Gato e Mulher Gavião só vem a reafirmar o que acontece com muitos professores universitários, que adentram o ambiente docente sem preparo pedagógico, onde

[...] o modelo de ensino é mera reprodução de um conhecimento presente nos livros específicos da área [...]. Além disso, é importante ressaltar, mormente no ensino do Direito, que grande parte dos professores desconhece o mínimo de didática, e mesmo de metodologia do trabalho científico (RIBEIRO JUNIOR, 2003, p. 38).

Os relatos de Super Moça e Mulher Invisível demonstraram um reducionismo à imprescindibilidade da formação pedagógica pelo docente universitário, quando valorizam as especificidades da formação jurídica dentro da sala de aula. Para Super Moça, é a experiência profissional jurídica que alavanca a prática docente, já Mulher Invisível relata que, primeiramente, procurou especializar-se para a prática da advocacia, buscando segurança profissional, e depois de feito isso ingressou na docência no ensino superior.

Consideramos que essa visão reducionista da formação pedagógica, apresentada por Super Moça e Mulher Invisível, as impedem de tomar consciência sobre a sua própria prática docente. Não nos furtamos em considerar a importância da formação específica, já que ela é requisito de ingresso no magistério jurídico, ao contrário, enquanto professora do curso de

Direito, da UEMS/Paranaíba, a considero essencial, porém considero fundamental o preparo pedagógico para a ação docente eficaz.

Porém, não é incomum e não podemos deixar de encarar como um fator relevante para a pesquisa, que muitos docentes ao buscarem uma formação continuada optam por cursos nos campos científicos em que atuam como professores, segundo seus interesses particulares, em detrimento aos interesses das instituições universitárias, que cada vez mais, necessitam de pessoal habilitado para o enfrentamento dos novos desafios apresentados pela contemporaneidade. Essa visão, talvez, ingênua da realidade, que desfavorece a aquisição, pelos professores, dos saberes pedagógicos poderia ser remediada pelas próprias instituições, quando do oferecimento de uma formação equilibrada pelas necessidades pessoais dos indivíduos e crescimento institucional (ZABALZA, 2004).

Segundo Veiga (2010), as instituições de ensino superior, além de investir em pós-graduação *stricto sensu*, necessitam ofertar programas de formação continuada a seus docentes, buscando garantir a composição entre titulação e bom desempenho profissional. Para a autora, o *locus* de desenvolvimento desses programas de formação docente (educação básica ou superior) está na Faculdade de Educação, pois fora desse espaço tendem a esgueirar-se por falta de continuidade e fragmentação.

Por outro lado, Mulher Hulk e Supermam demonstraram uma valorização da formação pedagógica, pois revelam possuir uma estreita relação com a área da Pedagogia. Mulher Hulk, apesar de não constar no relato acima, tem formação nessa área, e Superman demonstra interesse e necessidade em manter-se atualizado nos saberes pedagógicos para a ação no ensino superior. Tardif (2008) ao tratar da docência determina que todo professor para alcançar seus objetivos junto aos alunos assume uma pedagogia, criando condições que possibilite a aprendizagem, não como uma técnica, mas sim, como uma arte que utiliza alguns meios para alcançar as finalidades do ensino. Então, penso que a proximidade dos sujeitos com a ciência da Pedagogia os favoreceu na aquisição desses meios, não como técnicos, mas como conhecedores das ações viabilizadoras do ensino e aprendizagem.

Vampira considera ter uma “formação boa” nos saberes pedagógicos, e acredita que, como em qualquer profissão, a atualização profissional deva ser constante. Entendemos que, para a professora interlocutora da pesquisa, a formação continuada proporciona o desenvolvimento da atividade docente, possibilitando a reconstrução de seus conhecimentos sobre a prática pedagógica, por meio de um processo reflexivo. Pois, a prática “[...] se não for analisada, se não for submetida a comparações e se não for modificada poderemos passar a

vida inteira cometendo os mesmos erros” (ZABALZA, 2004, p. 126).

Viúva Negra, em sua narrativa roteirizada, não abordou como visualiza a construção de sua formação pedagógica para o ensino superior. No entanto, da sistemática leitura de seu texto entendemos que, assim como Mulher Hulk e Vampira, a docente valoriza tal formação, tendo em vista a constante preparação continuada, mas sempre na área específica do Direito.

Ao completar a análise desse elemento da categoria formação pedagógica, percebemos que a maioria dos sujeitos preocupa-se com a formação nos saberes específicos para a docência. Ou, ao menos reconhecem as deficiências oriundas da formação inicial, que proporciona os essenciais conhecimentos específicos da profissão, e que, são também necessários aos professores do curso de Direito, mas não apresenta os referenciais teóricos referentes à preparação para a docência e fundamentais a todos os professores de qualquer nível do ensino.

Diante da valorização e demonstração, dispensada pela maioria dos sujeitos da pesquisa, a construção de sua formação e aperfeiçoamento pedagógico, outra interpelação foi acrescentada ao roteiro das narrativas, qual seja, onde cada um deles encontra/encontrou suporte teórico e metodológico para o exercício da docência no ensino superior, enquanto bacharel em Direito. Com essa inserção, tivemos o intuito de conhecer o desenvolvimento da profissionalidade do docente, visto esta não acontecer em um único momento no tempo, mas de forma constante durante toda a vida profissional do professor.

Assim, na análise desse elemento da categoria formação pedagógica, buscamos conhecer o encontro do professor interlocutor com sua formação pedagógica, bem como, se dá a implementação e a reflexão sobre sua prática em sala de aula e na universidade. Vejamos o que revelam os docentes:

Sujeito: THOR

Raros são os cursos de formação de professores ou práticas pedagógicas – sem falar na resistência que o profissional do Direito tem em participar dessas atividades, que na minha opinião, podem ser levantadas duas razões: a) o bacharel tem a opinião (falsa) de que tudo sabe e b) os cursos de formação não são nada criativos, são desinteressantes, uma chatice. Considerando a deficiência do professor de Direito em relação à prática pedagógica eu procurei me virar sozinho e li alguns materiais sobre o assunto. [...] Em 2010 fiz um curso de formação para a Educação a Distância e – em que pese às peculiaridades desta formação também foram proveitosas.

Sujeito: MULHER GATO

Fui aprender a lecionar apenas com a prática em sala de aula. Sabia as técnicas devido à especialização em Docência, mas na prática a realidade é outra.

Sujeito: SUPER MOÇA

Para meu aprimoramento docente e pedagógico participei de cursos de pós-graduação e mestrado, sempre pensando na docência no ensino superior.

Sujeito: MULHER HULK

Minha formação pedagógica é constante, tendo em vista que também sou docente da Pedagogia na UEMS.

Sujeito: VIÚVA NEGRA

As práticas pedagógicas praticadas em sala de aula foram adquiridas/aprendidas em textos sobre o assunto, os quais por iniciativa própria acessei e, também, no curso de mestrado.

Sujeito: VAMPIRA

Meu suporte técnico e prática pedagógica são adquiridos através das especializações e do mestrado.

Sujeito: MULHER INVISÍVEL

Em minha pós-graduação, especialização, fiz por dois meses a matéria de metodologia do Ensino Superior, práticas pedagógicas voltadas para o ensino jurídico, justamente porque já tinha a intenção em lecionar.

Sujeito: SUPERMAN

Meu curso de filosofia me habilitou como professor (licenciatura plena), fiz as disciplinas (didática) junto ao curso de pedagogia, tendo inclusive participado de diversos eventos na área pedagógica. [...] A construção do professor é constante, não há profissional “acabado” a atualização se impõe. Creio que a formação em licenciatura contribuiu bastante para minha.

Sujeito: LANTERNA VERDE

Busco recursos em livros e cada vez mais em publicações de periódicos, artigos e pesquisas disponíveis em sites de Universidade, assim como em cursos, palestras e eventos científicos.

Sujeito: MULHER GAVIÃO

Somente com o mestrado na área de Educação, e tendo a oportunidade de analisar o ensino jurídico, seus currículos e a deficiência do docente em educar, é que me desconstruí e entendi que tenho várias críticas a serem feitas nesta forma de ensino que se faz nos cursos jurídicos.

Ao trabalharmos junto ao professores do curso de Direito, como sujeitos da pesquisa, e das sucessivas leituras das narrativas roteirizadas, verificamos que para a maioria dos docentes o encontro ressignificador da formação pedagógica aconteceu por meio de estudos pessoais e cursos de pós-graduação, ressaltando aqueles que possuem formação em alguma área das licenciaturas.

Ressaltamos novamente, que em se tratando de sujeitos bacharéis em Direito, por

obviedade e na maioria dos casos concretos, a necessidade e o interesse por formação pedagógica só surge após a graduação inicial, e para aqueles que intencionam a docência como profissão. Pois, no caso dos bacharéis “oferecer ao sujeito um arsenal metodológico constitui, portanto, uma urgência, como etapa fundamental de sua profissionalização” (VENTURA, 2004, p. 16).

Então, observamos na narrativa de Thor a revelação da raridade de cursos que formem exclusivamente o professor universitário, ou ao menos lhes proporcionem suporte em práticas pedagógicas. Quando da existência desses cursos, são também raros os professores do curso de Direito que demonstram interesse pela participação nessas atividades, por considerá-los desnecessários e desinteressantes.

Thor descreve uma situação que há muito se discute, ou seja, a fragmentação sofrida pelos cursos superiores no Brasil, caracterizados pelo desenvolvimento de qualificações profissionais. O professor, nessa perspectiva, precisa ser um profissional competente, porém atualizado nos conhecimentos, pesquisas e experiências da área profissional, e também um bom orador, para transmitir com maestria o seu rol de saberes acumulados, por isso, os cursos se encasulam na formação específica de seus docentes (MASETTO, 2009b).

Outro fator que evidencia a suposta raridade, em cursos específicos para formar pedagogicamente o professor universitário, está nas exigências legais para o exercício da docência, que centra seu domínio nos campos científicos e na pesquisa. O “[...] processo político-pedagógico que caracteriza a sala de aula universitária e a formação de profissionais, [...], não são objetos dos planos da instituição responsável pela coordenação e aperfeiçoamento do pessoal da educação superior” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 49).

Thor destacou ainda, que muitos professores do curso de Direito consideram a formação pedagógica como desnecessária ou desinteressantes, fundamentando a crença de que “[...] quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (MASETTO, 2009b, p. 11), relegando a um plano secundário a prática do magistério, contribuindo para o descomprometimento e não envolvimento do professor para com seus alunos e profissão.

Ou, em outras palavras, que o conteúdo seja transmitido sim, mas com a marca do envolvimento do professor com a Educação como o todo e não com o simples “dar aulas” descompromissado e passivo em total desvinculação com os objetivos mais genéricos da tarefa de educar (VASCONCELOS, 1996, p. 25).

Destaca-se também, que Thor considerando a deficiência do professor do curso de

Direito em relação à prática pedagógica, inicialmente procurou um auxílio, entendemos, solitário em referências teóricas e materiais didáticos que tratassem sobre o assunto. Da mesma maneira, Viúva Negra e Lanterna Verde também buscaram este auxílio metodológico. Porém, segundo Rocha (2010, p. 2854) percebemos “[...] a desvalorização em relação à formação docente do profissional de Direito quando procuramos livros específicos sobre este assunto nas seções de Direito das livrarias. É raro encontrarmos algo relacionado ao tema nestas seções específicas [...]”.

Nos relatos de Thor, Mulher Gato, Super Moça, Viúva Negra, Mulher Invisível, Vampira, Lanterna Verde e Mulher Gavião encontramos na formação continuada, seja em palestras, cursos, especializações ou mestrado o local onde os docentes mais encontram/encontraram suporte teórico e metodológico para o exercício da docência, enquanto bacharel em Direito.

A formação continuada marca a necessidade, por parte dos professores, de manter a atualização constante, não por repetição passiva, mas para a construção de bases sólidas de novos conhecimentos, por meio da reflexão sobre sua prática (VASCONCELOS, 1996). “A participação em Simpósios, Congressos, Cursos e Palestras possibilita não só a atualização, como também cria condições e estimula a produção científica do próprio professor, que deveria estar naturalmente interessado em sua educação permanente” (VASCONCELOS, 1996, p. 25).

Destacamos, porém, dentre os sujeitos acima mencionados, a fala de Mulher Gato ao relatar:

Sujeito: MULHER GATO

Fui aprender a lecionar apenas com a prática em sala de aula. Sabia as técnicas devido à especialização em Docência, mas na prática a realidade é outra.

A professora, com uma visão simplista sobre a docência, declarou que a formação continuada, em seu caso específico, ensinou-lhe as técnicas, mas que só na prática aprendeu a lecionar. Para Zabalza (2004) essa é uma visão não-profissional do ensino, que requer formação *ad hoc* e reciclagem constante de novos conteúdos e novas metodologias, não que a prática não seja necessária, já que é produtora de conhecimento, mas sozinha é insuficiente.

Mulher Gavião, por sua vez, divulgou que:

Sujeito: MULHER GAVIÃO

Somente com o mestrado na área de Educação, e tendo a oportunidade de analisar o ensino jurídico, seus currículos e a deficiência do docente em educar, é que me desconstruí e entendi que tenho varias criticas a serem feitas nesta forma de ensino que se faz nos cursos jurídicos.

Para a docente, só com o mestrado em Educação conseguiu desmistificar e identificar as suas próprias deficiências enquanto professora do ensino superior jurídico, bem como, do ensino nessa área do conhecimento. Conforme Soares e Cunha (2010) tem aumentado, cada vez mais, o interesse dos professores universitários por pós-graduação *stricto sensu* em Educação, mesmo com o desestímulo das áreas específicas, esses docentes procuram formação que nas especificidades da docência, diligenciando por entendimento e contribuição para sua prática cotidiana.

Mulher Hulk e Superman expuseram que a licenciatura plena, respectivamente em Pedagogia e Filosofia, foi fundamental para lhes dar suporte para o exercício da docência, bem como, a constante atualização na área pedagógica. “É o caso dos professores [...], que em seus cursos de graduação tiveram, além do Bacharelado, um elenco de disciplinas de caráter pedagógico voltadas para a formação de professores do 1º e 2º graus” (VASCONCELOS, 1996, p. 20).

Assim, percebemos nos escritos dos sujeitos interlocutores, que o interesse pessoal, a formação continuada e a formação em licenciatura plena foram os principais encontros que forneceram subsídios lhes dando suporte teórico e metodológico para o exercício da docência, enquanto bacharel em Direito. O que demonstra um sensível interesse dos docentes pela profissão que abraçaram, e que necessita de constante e ininterrupto aprimoramento, como acontece em todas as demais áreas profissionais, pois ninguém nasce um professor de profissão, mas pode se transformar em um, desde que invista e encontre os saberes inerentes a sua prática diária.

Ainda no eixo da formação pedagógica dos docentes do curso de Direito, da UEMS/Paranaíba, intencionamos investigar quais foram as principais dificuldades encontradas pelos sujeitos, enquanto professores principiantes na carreira. O início da atividade do ensino, “[...] é o período de tempo que abrange os primeiros anos, nos quais os professores deverão realizar a transição de estudantes para professores” (MARCELO, 1998, p. 62).

No caso dos professores universitários, o adentrar na prática do ensinar, geralmente,

acontece de maneira individual e isolada, pois “[...] se encontram numa fase da carreira tão singular de suas vidas profissionais, enfrentando um conjunto de exigências no processo de tornarem-se professor” (Araújo, 2010, p. 01). O período de tempo, considerado como inicial, compreende os primeiros anos na atividade, segundo Marcelo (2008), no “[...] primeiro ano, os professores são principiantes e, em muitos casos, até mesmo no segundo e terceiro anos podem ainda estar lutando para firmar sua própria identidade pessoal e profissional”.

Diante disso, as principais dificuldades enfrentadas por cada sujeito narrador iniciante, segundo suas próprias palavras escritas, foram:

Sujeito: THOR

Mas no início da profissão era mais difícil e as alternativas sempre eram os diálogos com os alunos e as leituras de materiais didáticos (especialmente os relacionados com métodos avaliativos). Pode até parecer simples hoje, mas minha principal dificuldade era manter o plano de aula, ou seja, estabelecer uma aula com parâmetros claros de início, meio e fim. Para isso, eu utilizo (até hoje) um plano de aula, onde destaco os principais pontos que deverão ser abordados. Com isso, percebi que a aula ficava mais concreta e eu mantinha uma regularidade, sem fugir do tema ou iniciar um assunto e terminar em outro. Ao sentir a confiança e segurança dos alunos em relação a transmissão do conhecimento e troca de experiências, a relação ensino-aprendizagem teve um salto qualitativo. Os dois primeiros meses sempre são os mais complexos. A idade era uma surpresa: comecei no ensino superior aos 24 anos de idade. Alguns eram resistentes, mas com o tempo perceberam que dentre as possibilidades eu era, de fato, um professor.

Sujeito: MULHER GATO

No início, inúmeras dificuldades foram enfrentadas. Por ter pouca idade, alguns alunos não depositavam credibilidade em mim. Fui adaptando as aulas até conseguir total atenção dos mesmos.

Sujeito: SUPER MOÇA

O início da carreira docente é árduo para quem não possui experiência na área.

Sujeito: MULHER HULK

Nunca tive dificuldade em ser docente.

Sujeito: VIÚVA NEGRA

Há de se ressaltar que o início de minha carreira docente ocorreu no curso de Administração na UFMS e o principal entrave foi o fato de ser “nova” (22 anos), característica que dava ideia de imaturidade profissional dos alunos, fato inverídico já que comecei a trabalhar, fora de casa, muito nova, com 12 anos.

Esta impressão de imaturidade logo foi desfeita, talvez com rigor excessivo de minha parte, fato que me fez ficar apelidada de “muito brava” e “chata”.

As mesmas dificuldades foram vivenciadas na UEMS.

Sujeito: VAMPIRA

Não tive grandes dificuldades para iniciar a carreira, mas minha grande preocupação é

prender a atenção dos alunos para a melhor captação de informações e por conseguinte a transformação dos alunos e a minha própria transformação, que é o objetivo do ensino.

Sujeito: MULHER INVISÍVEL

Minhas dificuldades enquanto professor iniciante não foi de natureza metodológica e sim a própria inexperiência com relação ao funcionamento e normas da universidade.

Sujeito: LANTERNA VERDE

Enquanto professor iniciante, dada minha inexperiência, acabei por reproduzir modelos didáticos que julgava ser mais atrativo aos alunos, sem, no entanto, ter base teórica para compreender todas as questões que envolvem a prática, como elaboração de currículos, políticas, didáticas e formas de avaliação.

Sujeito: MULHER GAVIÃO

Não creio, que qualquer outro professor de Direito tenha conhecimento, no início de carreira, de práticas pedagógicas!

Durante os anos de docência, fui defrontada varias vezes com dificuldades que a estrutura pedagógica do curso de Direito traz; dificuldades que não se enquadram nas séries; professores que são meros reprodutores de conhecimento entre outros; e eu mesma tendo essa deficiência sem que ao menos entendesse.

Ao analisarmos as palavras nas escritas dos professores universitários, inventariamos que as dificuldades encaradas por eles foram, em um modo geral, as mesmas, mesmo que apontadas ou identificadas em ângulos diferentes, visto que giram sobre a temática da ausência de formação pedagógica e da inexperiência para a prática da atividade.

As dificuldades que conseguimos identificar referem-se principalmente à ausência de preparo pedagógico, inexperiência docente, desconfiança dos alunos em sala de aula devido a pouca idade. Destacamos também, que alguns professores relataram que não tiveram dificuldades iniciais nesse processo, mas somente preocupações com a atividade praticada e com os alunos.

Thor, Lanterna Verde e Mulher Gavião frisaram que o despreparo em relação às práticas pedagógicas se revelou como o maior obstáculo enfrentado diante do início da atividade, porém na fala dos demais sujeitos, também identificamos a mesma dificuldade, ainda que implicitamente. Masetto (2009b) destaca que esse é o ponto que se revela mais carente frente os professores universitários, “seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a vêem como algo desnecessário para sua atividade de ensino” (MASETTO, 2009b, p. 20).

Observamos então, na perspectiva do despreparo para a prática da atividade docente, a ausência dos chamados saberes pedagógicos, que para Pimenta (2009), representam uma análise crítica do saber ensinar, entendidos como os instrumentos possibilitadores da ação do

ensino, ou seja, momentos de reflexões sobre aquilo que se faz na sala de aula universitária. Essa inaptidão, relatada pelos sujeitos narradores, resulta, ao nosso entender, da formação inicial dos mesmos, visto, muitos deles não terem, inicialmente, um contato com disciplinas de caráter didático e metodológico que subsidie o iniciar na prática de ensinar e aprender.

Gauthier, Martíneau, Desbiens, Malo e Simard (1998), consideram a atividade docente, desvinculada de saberes docentes, aqui dos pedagógicos, como uma prática apenas transmissora de conhecimentos das experiências práticas, de talento, bom senso ou intuição. Mas quem ensina, sabe muito bem, que esses fatores são válidos, porém insuficientes, pois ensinar requer conhecimentos vinculados a condições concretas a serem consideradas pelo professor para a sua atuação em sala de aula.

A falta de experiência também foi levantada pelos professores como geradora de dificuldades enquanto professores iniciantes, principalmente para Super Moça, Mulher Invisível e Lanterna Verde, que revelaram que esta ausência de experiência individual e coletiva predominou no início de sua carreira docente como obstáculo. A experiência, para os docentes, se desenvolve baseada em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio em que estão inseridos (TARDIF, 2008), é um conhecimento prático, que possibilita aos professores lidar com dilemas e acontecimentos apresentados durante a situação educativa (MARCELO, 1998).

Esse conhecimento experiencial, para Marcelo (1998), começa a elaborar-se, ainda, durante a realização de estágios de ensino, momento em que os estudantes têm um contato inicial com a experiência de ensinar. Mas, onde se localiza o docente bacharel em Direito, que não possui esse contato primeiro com a experiência prática de ensino, via estágio docente? O aprender a ensinar, para Huberman (1995), pode acontecer em fases distintas, assim, as experiências prévias de ensino enquanto alunos já seriam bases para influenciar, mesmo que inconscientemente o professor.

A aquisição de conhecimentos experienciais, para o professor bacharel em Direito, poderia e deveria desenvolver-se em momentos destinados à troca e partilha de situações, dilemas e ideias entre os colegas de trabalho, consolidada em espaços de formação. Segundo Alarcão (1996), o ato complexo de ensinar se constrói em um ambiente de troca de aprendizagens, de preparação, de superação de dificuldades e de reflexão sobre as experiências vividas, em um processo paciente e analítico de formação continuada e de desenvolvimento profissional individual e coletivo.

Para Mulher Invisível, a inexperiência sobre a universidade, ou seja, o apropriar-se do

desconhecido funcionamento da instituição em que trabalha, demonstrou-se como outra dificuldade, assim:

Sujeito: MULHER INVISÍVEL

Minhas dificuldades enquanto professor iniciante não foi de natureza metodológica e sim a própria inexperiência com relação ao funcionamento e normas da universidade.

Imbernón (2010) enfatiza que ao docente universitário são necessários conhecimentos diversos, dentre eles os relativos à organização e estrutura do sistema de trabalho. Para o autor, uma das especificidades da profissão docente encontra-se no conhecimento da própria instituição e das normas que regulam o seu funcionamento, pois, a nosso ver, conhecer o ambiente onde se produz e trabalha o conhecimento é o primeiro passo para conhecer as origens dos conhecimentos.

Mulher Gato, Viúva Negra e Thor trouxeram a pouca idade, como uma das maiores dificuldades encaradas ao iniciar a docência na universidade. Destacamos que, segundo as informações colhidas com a aplicação dos questionários, os sujeitos acima referidos possuem idades que compreendidas entre 25 (vinte e cinco) e 35 (trinta e cinco) anos de idade. A insegurança devido a pouca idade dos professores iniciantes, refletem em preocupações oriundas da ausência da autoridade, falta de segurança, domínio de conteúdos, instabilidade na carreira que exercem (GARCIA, 1999).

Segundo Huberman (1995), a entrada na carreira docente trata-se de uma fase de sobrevivência e descoberta, é o começo, a experimentação do novo, a aquisição de responsabilidade profissional, o orgulho da profissão e dos alunos. Porém é ainda, um momento de enfrentamento da situação profissional, já que preocupações de cunho pessoais e profissionais são constantes devido à instabilidade profissional, à adaptação à realidade cotidiana da sala de aula e de dificuldades com os alunos, mas que, ao estabilizar-se define a escolha da identidade profissional do docente.

Já Mulher Hulk e Vampira, segundo seus relatos, não enfrentaram grandes dificuldades no início da carreira de professor. Para Mulher Hulk, que além do bacharelado, também possui formação em Pedagogia, “[...] o panorama fica acrescido da “cientificidade” trazida pelas disciplinas psicológicas constantes do currículo” (FERNANDES; FERLA, 2009, p. 42), que, consideramos ter exercido influência e orientação nas práticas de ensino dos professores, gerando uma maior segurança no momento inicial da profissão, visto já

possuírem base empírica sobre o trabalho que começam a desenvolver junto aos alunos. O mesmo podemos entender sobre Superman, que não argumentou sobre o assunto em sua narrativa roteirizada, mas que também possui formação em uma licenciatura, diga-se em Filosofia.

Vampira julgou não como dificuldade inicial, mas sim, como uma preocupação o prender a atenção dos alunos, como maneira de transformá-los, bem como, o de si mesma. Para nós, Vampira, mesmo que implicitamente, revela uma insegurança inicial, conforme relatado por Huberman (1995), mas visando, segundo o autor, um compromisso prolongado para com a profissão, pois nessa fase o docente mede as consequências de um comprometimento definitivo para com a profissão, procurando desenvolver a consolidação de sua prática pedagógica e de seu processo identitário.

Terminando a análise desse elemento da categoria formação pedagógica, vislumbramos que as dificuldades encaradas e relatadas pelos docentes, enquanto professores iniciantes, perpassaram basicamente pelas mesmas, sendo a ausência de conhecimentos pedagógicos, a insegurança perante os alunos, a pouca idade no momento em que adentraram a sala de aula universitária e a inexperiência como docente. Sendo assim, avaliamos que são dificuldades comuns dos professores de qualquer nível do ensino, porém no caso dos docentes do curso de Direito, um pouco mais latentes, já que previamente e, para a maioria dos sujeitos, o contato com a prática pedagógica docente só aconteceu com a própria entrada em sala de aula universitária, ressalvadas as experiências enquanto alunos, que não deixa de ser uma experiência positiva ou negativa a contribuir para o professor iniciante.

4.4 Prática Docente

Nessa categoria para análise dos dados colhidos nas narrativas roteirizadas junto aos docentes do curso de Direito, da UEMS/Paranaíba, vislumbramos investigar a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, voltamos nossos olhares para as experiências formativas que influenciaram o profissional do ensino superior jurídico, mas também, os investimentos institucionais e pessoais que esses professores têm a sua disposição no ambiente em que trabalham, ou que voluntariamente buscam fazer para acrescentar e desenvolver em sua prática pedagógica em sala de aula e na instituição em que lecionam.

Nessa análise, propomos um olhar sobre as vivências formativas de cada participante da pesquisa, ou seja, em que pesem as experiências enquanto estudantes, de cada professor, para influenciar sua prática cotidiana, positiva ou negativamente, na universidade em que trabalha e junto aos alunos. Diante dos relatos dessas vivências que julgamos também formativas, intencionamos averiguar como a própria instituição universitária colabora para a formação de seus professores, e como cada um deles, individualmente, procura investir em si e em sua atividade de ensino, tendo em vista, tratarmos aqui de professores bacharéis em Direito, sem, na maioria dos casos, de bases formativas para a docência no ensino superior.

Para o professor bacharel em Direito a experiência pode ser considerada uma importante fonte para o desenvolvimento de seu profissionalismo acadêmico, uma vez, que a ausência de formação inicial para a docência, em sua maioria, faz com que o professor de Direito adentre a sala de aula universitária sem um contato prévio com a atividade docente (MOURA, 2009). Neste caso, o docente apropria-se de seu ofício sem uma preparação pedagógica prévia, sem aprender a dominar métodos e técnicas em um processo formal de formação, desempenhando um magistério repleto de amadorismo, baseando sua prática docente em inúmeras tentativas de ensaios e erros (VASCONCELOS, 1996).

Nesse contexto, na constatação de Tardif (2008), o saber da experiência são saberes práticos, que os professores interpretam, compreendem e orientam sua prática cotidiana, desenvolvendo, assim, um conjunto de representações que norteiam sua atuação. Porém, essa experiência deve ser considerada durante todo o processo formativo do indivíduo, como uma mistura de vontades, rotinas e comportamentos com os quais cada professor se identifica, organizando e movimentando sua prática em sala de aula (NÓVOA, 1995).

Assim, o questionamento sobre a influência das experiências vivenciadas durante a trajetória de formação, nos permite entender qual a importância, que todos os sujeitos interlocutores dispensam aos acontecimentos e fatos que marcaram os caminhos que percorreram até este momento de sua atividade laboral. Diante da interlocução disposta no roteiro da narrativa, essas foram as respostas averiguadas:

Sujeito: THOR

Nessas dificuldades de iniciante não há dúvidas de que meus antigos me serviram de exemplo: tanto para aquilo que deveria fazer como para o que jamais deveria fazer. O resultado é que – a princípio – meu comportamento/conduita é respeitada pelos alunos e colegas professores; nunca sofri enfrentamento em sala de aula por alunos e sempre os trato com muito respeito.

Não seria possível falar sobre como minha experiência de vida influenciou em minha prática docente. Pelo simples fato de ter chegado onde cheguei é motivo orgulho. Fui alfabetizado em escola rural no sistema multisseriado. Eram 4 turmas no mesmo local, cada uma em um canto, no mesmo horário e com uma única professora. A perseverança dela por nós era brilhante. Talvez, o meu despertar pela docência, sentir que posso contribuir com a formação intelectual do outro, de poder fazer a diferença onde quer que esteja.

Sujeito: SUPER MOÇA

Para mim, grandes exemplos deixados na graduação foram o Dr. [...], então Juiz de Direito na Comarca de Jales e a Dra.[...], Delegada de Polícia de Fernandópolis/SP, ambos excelentes professores, embora não contassem com cursos específicos de magistério. Através deles e de outros professores pude perceber que a didática, embora essencial, poder ser suprida por conhecimento técnico, empatia com os alunos, intimidade com o assunto e disposição em aprender.

Sujeito: VAMPIRA

Meus professores serviram como modelo e através deles fui aos poucos, criando minhas próprias técnicas. Assim, é evidente que as experiências vividas influenciaram na minha prática de modo que eu pudesse observar as técnicas mais eficazes para a transmissão/troca dos conteúdos pelos programas estabelecidos.

Sujeito: MULHER INVISÍVEL

Obviamente os antigos professores me serviram como modelo e em muito me ajudaram para o desenvolvimento da minha carreira docente. O professor [...], por exemplo, me deu muitas dicas de didática e postura frente aos alunos, ensinando a dar uma aula dinâmica, clara e que não seja maçante aos alunos, ainda estou pondo em prática. Lembro de diversos professores que me marcaram durante a graduação e utilizo suas técnicas de aprendizado combinadas as que aprendi no meu curso de práticas pedagógicas para alunos de fato possam se interessar no aprendizado da matéria que leciono.

Sujeito: SUPERMAN

No início da carreira é natural “o modelo” de professor da graduação, em que pese equívocos destes (professores), ainda são modelos a serem “aprimorados” pelo exercício da docência. Exemplo: O cumprimento dos horários do Prof. [...], que sempre entrou e saiu no horário estabelecido, ou a flexibilização dos conteúdos (sem deixar de ministrar) ou incluir novo do Prof. [...].

Sujeito: LANTERNA VERDE

Os professores mais antigos nos ajudam compartilhando as mesmas dificuldades, o que nos alenta, pois percebemos que alguns problemas ocorrem em outras esferas e com outros docentes. As experiências mais marcantes em minha formação, e que fui submetido, e que me serviram como modelos me remete às práticas mais arbitrárias que fui submetido, que certamente me orientam a agir de forma diariamente contrária.

Sujeito: MULHER GAVIÃO

Portanto, o que sei desde minha inserção no ensino superior, pela minha desconstrução e construção no mestrado em Educação, posso dizer que minhas experiências na docência não trazem como parâmetro e que nem em minha graduação, meus professores não contribuíram para minha visão das aulas que ministro hoje, e nem serviram de exemplo. Sou uma apaixonada pelo ensino, uma sonhadora, que gostaria de ver transformações pedagógicas, educacionais em toda a estrutura jurídica.

Com base nesse conjunto de narrativas escritas por cada professor interlocutor, observamos que todos os sujeitos, que abordaram o assunto sugerido para a transcrição textual, deixaram claro que foram influenciados pelas marcas das experiências e vivências escolares, seja em nível básico ou superior. Dentre todas as marcas que podemos carregar e que são oriundas de nossa trajetória formativa, todos os sujeitos interpelados fizeram referência os antigos professores que, positiva ou negativamente, influenciaram a sua atividade em sala de aula, quando no momento inicial da sua própria prática docente.

Para o professor bacharel, e aqui para os professores com formação específica em curso de Direito, os antigos mestres, sem dúvida, possuem um papel singular na prática da docência. Isso acontece, muitas vezes, porque os professores, em início de atividade, precisam se espelhar em modelos práticos para saber o que e como fazer diante das situações reais trazidas pelo ato de ensinar, como lidar com os alunos, como dirimir acontecimentos em sala de aula, e até mesmo fora dela, ou seja, como ser professor diante do despreparo e ausência de momentos experienciais sobre a nova atividade que passam a exercer.

Sendo assim, não é incomum que os professores se apropriem dos modelos precursores, daquele seu antigo docente com uma didática exemplar, daquele que era mais rígido ou amável e sabia cativar, do que sabia lidar com toda e qualquer situação real e inesperada surgida todos os dias na sala de aula, de quem sabia dizer sim, mas também nunca negligenciava o não, tentando com isso buscar, em cada um desses, o que tinham de positivo e nobre para irmos construindo o seu eu professor. Mas, não podemos deixar de lado a realidade, pois nessa busca por apropriação, também nos instrumentalizamos de muitas qualidades e modelos negativos, porque agora somos professores e não mais alunos, momento em que querem respeito e segurança, senão pelas habilidades que possuem que seja pela força e responsabilidade para com aqueles que devem ser respeitados, os alunos para quem se ensina e com quem se aprende.

Para Quadros, Carvalho, Coelho, Salviano, Gomes, Mendonça e Barbosa (2005, p. 02):

Ao focalizarmos a prática de um professor em sala de aula, vem-nos à memória os professores que já tivemos e a atuação de cada um deles. A alguns direcionamos fartos elogios; a outros, certas ressalvas. Mas percebemos que alguns deles parecem ter uma importância maior em nossas vidas. Provavelmente estes são os que nos cativaram. A questão que nos é posta refere-se à possibilidade de algum ou alguns deles terem influenciado a nossa vida no momento em que escolhemos o curso de graduação e no tipo de professor que seremos, já que podemos nos espelhar (ou não)

em alguns deles. O efeito espelho tem sido muito citado em trabalhos sobre a atuação do professor.

Os relatos de Thor, Super Moça, Vampira, Mulher Invisível, Superman, Lanterna Verde e Mulher Gavião deixam explícito que as experiências vivenciadas junto aos antigos mestres, durante a graduação, foram fundamentais como modelos influenciáveis para sua prática docente. Por vezes, os professores que tiveram na graduação foram considerados modelos positivos, pois serviram de exemplo de responsabilidade, empenho, empatia, dinamismo, clareza e postura diante dos alunos, mesmo aqueles que não possuíam cursos específicos para o magistério, conforme revelou Super Moça.

Por outro lado, os professores revelaram que os docentes que trabalharam junto a eles, durante o curso de graduação em Direito, também serviram de modelos negativos, diante de determinadas posturas que assumiram em sala de aula. Para alguns dos docentes interlocutores, são exemplos a não serem seguidos, visto a demonstração de arbitrariedade, inabilidade e despreparo para o ofício, ou seja, são padrões que não merecem apropriações, ou paradigmas para o aprimoramento de práticas docentes mais eficazes, e que foquem no aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

Thor, também entende que sua experiência de vida escolar, antes mesmo da graduação, foi muito significativa para sua prática docente, além de ser um motivo de muito orgulho, pois acredita que o despertar para a docência aconteceu diante do brilhantismo disposto por uma professora que tivera nos primeiros anos escolares. Tardif (2008), fala da influência dos antigos professores na escolha da carreira e da maneira de ensinar, visto que, ao mesmo tempo em que ensinavam e provocavam interesse nos alunos pelo que aprendiam, despertavam, inconscientemente, desejos que só futuramente se revelariam e determinariam o próprio fazer dos ex-alunos, agora docentes.

Mulher Gato, Mulher Hulk e Viúva Negra, quando da elaboração das narrativas roteirizadas, não abordaram a temática das influências das experiências vivenciadas na trajetória de formação. Mesmo na ausência dos relatos, entendemos que os antigos professores podem ter influenciado naquilo que são hoje, e na prática que desenvolvem junto aos alunos. Tardif (2008) sugere que um dos primeiros profissionais que temos contato, ainda na infância é com o professor e que as experiências na escola podem ser reproduzidas na vida profissional, aproximando a ideia e motivação para a docência, através de modelos interiorizados.

As análises das respostas, colhidas por meio das narrativas roteirizadas, nos permitiu averiguar que dentre todas as experiências relevantes vivenciadas como estudantes, na educação básica ou superior, a maioria dos sujeitos manteve a relação com os professores com os quais conviveram, sendo a mais significativa e memorável. Nessa perspectiva, consideramos que a maneira de ensinar dos professores tem muita influência nos alunos, e não somente aquilo que ensinam é marcante, podendo até motivar sua prática, em fazer ou não fazer enquanto docente, por meio de exemplos anteriores e apropriações futuras.

Considerando que o professor universitário, na grande maioria, não traz consigo uma necessária formação pedagógica para o correto exercício da docência (VASCONCELOS, 1996), exploramos também, o elemento referente aos investimentos realizados pela Instituição de ensino superior em que trabalha na formação pedagógica dos docentes. Vejamos o que disseram os sujeitos da pesquisa:

Sujeito: THOR

Infelizmente a UEMS não investe de maneira contínua em projetos e cursos de formação pedagógica do curso de Direito. A única iniciativa é um encontro de professores que oferecem na sede da instituição no início do ano. Para se ter uma ideia, professores convocados nem recebem para participar da semana pedagógica do curso, são apenas convidados para participar, pois a Universidade entende que professores convocados só receberá quando do início das aulas. Uma atitude desprezível. A UEMS deve fazer a parte dela nessa formação e não faz.

O que mais me aborrece na UEMS são profissionais do Direito – não professores – que “não deram certo” na vida profissional e acham que a atividade docente é um bico ou uma forma de complementação de renda. Como professor de carreira me sinto afrontado, espoliado, humilhado pelas ações de colegas que colocam em risco a formação de futuros profissionais do Direito, que dentre inúmeras funções, devem atuar pela realização integral da justiça.

Sujeito: SUPER MOÇA

As instituições de ensino em que ministrei e ministro aulas não promovem investimentos específicos e direcionados ao magistério. Isso poderia minimizar as deficiências que, com certeza, existem e persistem nos cursos de Direito, por suas especificidades. Porém, sendo contratada temporariamente pela UEMS e não servidora efetiva, entendo os motivos pelos quais a instituição não investe recursos nesse sentido.

Sujeito: VIÚVA NEGRA

A instituição – UEMS – embora pense e reflita na necessidade de formação pedagógica dos professores não investe, tampouco, oferece cursos que possam dar um aporte necessário para a formação pedagógica ao professor.

Há de relembrar que é importante tais investimentos, contudo, devem ser direcionados ao público alvo da instituição: adultos, já que as práticas em muito diferem quando direcionadas às crianças, adolescentes e adultos.

Sujeito: VAMPIRA

Há necessidade de investimentos institucionais, entretanto, a UEMS, dentro das possibilidades, incentivam a capacitação do profissional nas diversas áreas de atuação do profissional.

Sujeito: MULHER INVISÍVEL

Infelizmente a instituição em que faço parte não investe, de maneira satisfatória, em cursos de formação pedagógica e entendo sim que estes fazem falta.

Sujeito: SUPERMAN

Como a pesquisa foi feita na UEMS a pergunta sobre cursos é inócua, pois conhecemos a realidade da Universidade, tal fato direciona a resposta. Por exemplo, quando do estágio probatório se pergunta se o professor buscou a formação, não desonero a Universidade e nem o professor. Propus aulas de didática e metodologia, bem como curso sobre avaliação, os mesmos devem ocorrer em 2013.

Sujeito: LANTERNA VERDE

Não há um investimento institucional em minha formação, percebo, todavia, uma manifesta preocupação por parte da coordenação, que sempre incentiva a formação continuada, a participação em eventos e a pesquisa científica.

Sujeito: MULHER GAVIÃO

[...] professor de Direito, ele acaba ficando inserido somente dentro do pensamento jurídico e não insere na educação, no papel de educador. Os encontros de professores, pseudo-formações, práticas pedagógicas ocorrem de maneira superficial, e confirma que não temos paciência e nos achamos muito superiores ao pensamento de outros professores.

As revelações dos professores interlocutores sobre esse elemento específico da pesquisa deixaram transparecer que a Instituição em que trabalham, e ora local de pesquisa, ou seja, a UEMS/Paranaíba, não realiza grandes investimentos específicos em formação pedagógica dos professores no curso de Direito, tendo em vista que essa foi a resposta da maioria sujeitos. Nesse sentido, Thor, Super Moça, Viúva Negra, Vampira, Mulher Invisível, Lanterna Verde e Mulher Gavião relataram certa ausência de políticas institucionais em projetos ou programas nessa esfera, por parte da universidade investigada.

Cumprе ressaltar que na UEMS/Paranaíba também estão sediados o curso superior em Pedagogia e pós-graduação em Educação, *lato e stricto sensu*, os quais possuem disciplinas específicas em formação e didática para o ensino, assim também entendido o ensino superior. Porém, os sujeitos da pesquisa não manifestaram, em suas narrativas escritas roteirizadas, se por iniciativa própria já tiveram interesse em participar desses cursos, que estão, ao nosso entender, à disposição dos professores da Instituição para complementar sua formação pedagógica para o ensino superior.

Para Vasconcelos (1996, p. 48), “o propósito de afastar o caráter descomprometido ou aligeirado da docência de 3º grau deve partir da instituição de ensino superior, através de programas claramente definidos, no sentido de buscar o conhecimento aprofundado da profissão desempenhada”. “O processo educativo é, na verdade, uma atividade de conscientização (Saviani, 1991) e a Universidade não pode se omitir frente à tarefa de “acordar” a consciência daqueles que nela exercem a docência” (VASCONCELOS, 1996, p. 49).

Sendo a formação para a docência um processo de construção de identidade e envolvendo não apenas a dimensão profissional, mas, também, a pessoal do professor, cabe iniciar a discussão sobre os possíveis caminhos a serem trilhados pelas IES no sentido da formação pedagógica continuada de seus docentes apontando para a necessidade de conhecimento e reconhecimento da história da instituição e do professor (PENSIN, 2012, p. 18).

Veiga (2010) sugere que muitas são as experiências de programas de formação de professores universitários, envolvendo diferentes tipos de atividades, que podem, em âmbito institucional, surtir efeitos positivos na prática docente, principalmente aos em início de atividade e com ausência de formação pedagógica, tais como descreve a autora:

- Formação paralela à prática docente universitária que será exercida pelo acompanhamento do professor desde o início de seu ingresso na instituição de ensino superior por meio de:
 - atividades de tutoria, assessoria a jovens professores, discussão e avaliação curricular e outras tarefas, objetivando incentivar o desenvolvimento profissional;
 - estímulo ao trabalho coletivo, trabalho em equipe, estimulando grupos inovadores;
 - fomento às experiências compartilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais;
 - estágios orientados.
- Institucionalização de um Núcleo de Pesquisa e Apoio Pedagógico (NUPAP) ou Unidade Pedagógica, nos quais trabalham graduados em Ciências da Educação atuando como assessores pedagógicos que realizam um trabalho conjunto com o docente, acompanhado de sugestões, contribuições e oferta de modalidades formativas presenciais e a distância. O *locus* do referido núcleo é a Faculdade de Educação.
- Criação e fortalecimento de disciplina específica nos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, tais como Metodologia de Ensino Superior, Organização do Trabalho Pedagógico, Docência Universitária. A disciplina específica de cunho pedagógico deverá ser oferecida pela Faculdade de Educação, a fim de garantir a unidade formativa no contexto do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores Universitários, que envolvem os diferentes programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* da instituição.
- Organização de palestras e conferências com especialistas convidados a partir do levantamento de necessidades.

- Inclusão de exigências no contrato de trabalho, para que o professor ingressante ao longo do período probatório realize sua formação inicial para o exercício da docência universitária (grifos da autora).

Sem a intenção de serem tomados como modelo ou indicações infalíveis de processos de formação docente, Pensin (2012) traz alguns apontamentos significativos que podem ser adotados, pelas universidades, como investimentos na educação de seus educadores, aqui o docente do curso de Direito. Segundo a autora, o professor é o protagonista de sua prática cotidiana, então, a sua formação precisa voltar-se para a pesquisa da sua realidade, mediante estudos, análise e reflexão de sua atividade, na pretensão de reelaborar seus saberes pedagógicos, pois “a especificidade da formação pedagógica, tanto inicial como a continuada, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (HOUSSAYE⁵, 1995, p. 28 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 84).

Para o desenvolvimento da docência universitária é fundamental iniciar pelo conhecimento da realidade institucional, procedendo a um diagnóstico da realidade em questão, a qual será considerada como ponto de partida para a proposta a ser posta em ação. Um segundo aspecto é a abrangência. O coletivo de professores precisa ser atingido para que as mudanças possam ser efetivadas de fato. Embora a abrangência coletiva seja desejada, a adesão deve ser voluntária, pois não se faz mudança por decreto. Terceiro, o tempo. É preciso estabelecer objetivos, etapas, encaminhamentos, ao longo de um tempo preestabelecido, em relação ao diagnóstico realizado, transformado em metas (PANSIN, 2012, p. 19).

De modo muito parecido, Cunha (2005) indica algumas condições consideradas facilitadoras para a necessária formação pedagógica dos professores do ensino superior, sendo: apoio pedagógico institucional; trabalho coletivo entre os docentes, troca de experiências vivenciadas, reflexão conjunta; planejamento de modo interdisciplinar e o entendimento de que tudo isso deve ser realizado em um processo contínuo de formação e preparação.

De outro modo, Viúva Negra, Vampira e Lanterna Verde contam que mesmo diante dos poucos investimentos em políticas institucionais focadas em formação pedagógica do professor do curso de Direito, a UEMS/Paranaíba não deixa de refletir sobre sua necessidade, incentivando e apoiando os docentes para que procurem, fora, ou na própria Instituição, formação continuada e com ela acreditamos, preparo pedagógico para a docência.

⁵ HOUSSAYE, Jean. **Une Illusion Pédagogique? Cahiers Pédagogiques. Les sciences de L'éducation: quel intérêt pour le praticien?.** n. 334. Paris: INRP, 1996.

Vale ressaltar, que a Universidade pesquisada possui políticas de afastamento docente para os professores efetivos que desejam qualificar-se continuamente. Já os professores contratados, via processo de seleção docente, ficam a espreita dessa possibilidade, em virtude do regime de contratação temporária que não possibilita o afastamento, mas são, sempre estimulados a investir em sua formação, seja em pós-graduação ou cursos de curta duração, inclusive reorganizando os horários de trabalho desses professores para que os mesmos possam estar sempre em processo de formação complementar.

Porém, “a Universidade não pode ficar na eterna expectativa de que todos busquem, sozinhos, os meios para um aperfeiçoamento que, muitas vezes, nem mesmo acreditam necessário” (VASCONCELOS, 1996, p. 50). Assim, segundo Superman declarou em narrativa roteirizada, ele mesmo, enquanto coordenador do curso, já propôs aulas de aperfeiçoamento em didática e metodologia para os professores do curso de Direito, tendo em vista a conhecida realidade da Universidade, no que tange à preparação dos professores na área pedagógica, porém as mesmas ainda não tomaram vida dentro da UEMS/Paranaíba, mas a proposta continua em efetiva discussão e devem acontecer ainda no decorrer do ano de 2013.

Importante mencionar também que os docentes do curso de Direito realizam reuniões coletivas periódicas e pedagógicas, junto à coordenação do curso, e que os encontros pedagógicos estão acontecendo entre os professores, seguindo a dinâmica de turma para a qual ministra suas aulas, o que considero de fundamental importância, principalmente para os professores com menor tempo de atividade docente, pois é um momento para discutir, refletir, e redirecionar nossa prática docente junto aos alunos. Mulher Gato e Mulher Hulk não se manifestaram sobre esse elemento em suas narrativas escritas roteirizadas.

Nesse sentido, entendemos que a UEMS/Paranaíba carece de programas e projetos específicos em preparação pedagógica dos professores do curso de Direito e dos demais professores bacharéis das Instituições. Porém, esse não é um acontecimento local, mas algo que assola muitas instituições superiores do país e que pode ser amenizado por iniciativa e conscientização dos próprios professores, ao buscarem formação pedagógica em ambientes onde ela é disponibilizada, no caso da UEMS/Paranaíba, dentro da própria Unidade, junto aos cursos da área da Educação.

Da análise de outro elemento da categoria prática docente, concluímos que os professores do curso de Direito, da UEMS/Paranaíba, ainda carecem de alguns investimentos a serem realizados pela/na própria instituição em que trabalham para com isso construir e

enriquecer o seu preparo pedagógico, em moldes mais concretos e não como algo difícil e complicado a ser alcançado. Pensamos também, que a conscientização dos professores, sobre essa necessidade formativa, está em franca superação, tendo em vista, não ter havido uma resignação, entre a maioria dos sujeitos, em falar abertamente sobre a realidade da universidade e dos incentivos específicos dentro da Instituição de ensino superior.

O último elemento a ser apreciado dentro da categoria prática docente são os investimentos pessoais dos sujeitos de pesquisa, em sua formação pedagógica. Esse item, no estudo dos dados foi inserido ao contexto de investigação devido às respostas que obtivemos, no elemento anterior desse grupo de análise. Como visualizamos acima, a UEMS/Paranaíba não investe, efetivamente, na formação pedagógica dos professores do curso de Direito, diante dessa constatação, advinda das conversas com as narrativas roteirizadas dos docentes, como esse professor obtém, reflete ou encontra-se com os saberes inerentes a docência universitária? Os quais, desse jeito, responderam:

Sujeito: THOR

Os investimentos que tenho em minha formação foram inúmeros cursos de aperfeiçoamento, meu mestrado e meu doutorado, que está em andamento e que contribui para minha prática docente.

Sujeito: SUPER MOÇA

Para meu aprimoramento docente e pedagógico participei de cursos de pós-graduação e mestrado, sempre pensando na docência no ensino superior.

Sujeito: MULHER HULK

Meu investimento em formação é constante, com participação em eventos/cursos de aperfeiçoamento/extensão/pesquisas diárias, a fim de refletir e produzir conhecimento expostos em artigos qualis, capítulos de livros e anais de eventos.

Sujeito: VAMPIRA

Os investimentos na minha formação foram feitos com recursos financeiros próprios, e foram capazes de contribuir significativamente para minha atuação. Pretendo sempre continuar me capacitando.

Sujeito: MULHER INVISÍVEL

Por fim estou investindo em um curso de mestrado e pretendo ainda fazer doutorado.

Sujeito: SUPERMAN

Invisto na minha formação continuamente, participando de eventos do Direito com maior frequência, mas na de educação e sociologia são normais, tenho inclusive publicado na área da educação.

Sujeito: LANTERNA VERDE

Os investimentos que tenho em minha formação pedagógica foram por mim custeados e tiveram fundamental importância em minha atuação docente.

Empreendendo um olhar panorâmico nos fragmentos narrativos acima, percebemos como os docentes, do curso de Direito, estão realizando investimentos em sua formação pedagógica, angariando conteúdos para o exercício do magistério, por meio de saberes antes desconhecidos, mas que para a lida com a profissão podem se mostrar fundamentais. Para Canário (2001, p. 36) essa:

[...] mobilidade profissional intensificou-se de forma muito rápida nas três últimas décadas. Hoje, em vez de se afirmar que as pessoas aprendem uma profissão, será cada vez mais pertinente pensar na diversidade de actividades que cada pessoa desenvolve no quadro da sua *trajectória* profissional. Quer isto dizer que a actividade profissional de cada um só faz sentido se for encarada numa perspectiva diacrónica que abrange todo o período de vida profissional activa. Ao longo desse ciclo as pessoas mudam as suas qualificações, constroem (em contexto) uma combinatória diversa de competências, mudam de ambiente de trabalho, realizam processos de reconversão e alteram as suas funções de natureza profissional. Em muitos casos, acabam a fazer coisas que pouco têm a ver com a sua formação profissional inicial (grifos do autor).

Inicialmente, é correto esclarecer que os investimentos pessoais realizados pelos professores do curso de Direito, na maioria dos casos, são feitos com recursos financeiros próprios, segundo seus dizeres e informações que obtivemos, informalmente, juntos aos sujeitos. Porém, a UEMS proporciona afastamento remunerado, para os professores que exercem a docência em cargos efetivos, e alguns recursos financeiros para a participação em eventos que acontecem fora da cidade de Paranaíba. Acreditamos que essa realidade deva ser a mesma em outras Unidades Universitárias da UEMS, distribuídas pelo Estado de Mato Grosso do Sul, bem como em muitas instituições de ensino superior pública do país.

Nesse sentido, Vampira, Mulher Invisível e Lanterna Verde noticiaram em suas narrativas roteirizadas, de maneira explícita ou implícita, que custearam os investimentos que fizeram em sua formação pedagógica, intencionando, cada vez mais, adquirir, refletir e melhorar sua prática docente em sala de aula. Zabalza (2004, p. 138) ao pesquisar sobre a carreira profissional docente, enfatiza que:

Poderia se dizer que a instituição universitária [...], considera que se formar, melhorar como profissional e aprender a ensinar são questões que dependem de cada professor. À exceção de alguns casos, não há um processo de acompanhamento e apoio aos professores que iniciam sua carreira docente. Eles iniciam sua carreira

como substitutos na universidade, deparando-se com diversos grupos de alunos aos quais devem explicar (fazer aprender) um número indeterminado de conteúdo, como se isso fosse uma tarefa simples, na qual eles fossem reconhecidos especialistas.

Segundo Thor, Super Moça, Mulher Hulk, Vampira, Mulher Invisível, Superman, Lanterna Verde e, ousamos nos atrever, de acordo com os demais interlocutores da pesquisa que não se manifestaram sobre este elemento de análise, mas que em outros momentos da pesquisa deixaram transparecer a temática, a formação pedagógica acontece constantemente. Essa busca por aperfeiçoamento por meio de um processo, quase que, ininterrupto e sistemático é posto em andamento via eventos, cursos, pós-graduação, pesquisa, extensão e acrescentamos encontros para discussões de cunho pedagógico. “Abrir espaço para o desenvolvimento dessas tarefas, portanto, deve ser empreitada da qual a universidade, seja ela pública ou privada, não pode se omitir sob pena de transformar-se em uma instituição esvaziada de seus objetivos mais pertinentes (VASCONCELOS, 1996, p. 26).

No quadro de um paradigma de educação permanente, a formação profissional, nomeadamente de professores, não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma primeira e curta etapa, prévia ao exercício do trabalho, mas, pelo contrário, como um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional. Tendem, portanto, a esbater-se as fronteiras que tradicionalmente separam a formação inicial da formação contínua o que conduz à conclusão lógica de que ambas as vertentes deverão ser asseguradas, de modo integrado, por uma mesma instituição. Cada vez mais a tendência será para que nos públicos do ensino superior (quer universitário, quer politécnico) haja uma importância crescente da fracção de pessoas adultas que têm ou tiveram uma experiência profissional e que, ao longo da sua vida, recorrerão às escolas do ensino superior enquanto instituições especializadas de formação (CANÁRIO, 2001, p. 34).

Em outra olhadela nas passagens acima transcritas, levantou-se uma dúvida pessoal sobre a qual formação se referiram os professores, ou mesmo se compreenderam a indagação a respeito dos investimentos pessoais em seu preparo pedagógico, não que desacreditemos das respostas obtidas, mas suspeitamos que não fomos devidamente compreendidos. Assim, a nosso olhar, os investimentos sobre os quais tratam os sujeitos, podem não ser aprendizados somente de natureza pedagógica, mas também, voltados para a instrumentalização conteudista da disciplina de sua responsabilidade, tendo em vista não terem deixado essa diferenciação realmente cristalina. O que não fez Superman, que assim revelou,

Sujeito: SUPERMAN

Invisto na minha formação continuamente, participando de eventos do Direito com maior frequência, mas na de educação e sociologia são normais, tenho inclusive publicado na área da educação.

A manifestação de Superman deixa transparecer uma constante socialização entre conhecimentos distintos, necessários para a habilitação dos professores, nesse caso em especial, por meio de produções de caráter científico. Pois, para Vasconcelos (1996, p. 31):

O professor, dotado de competência técnica (na área de sua especialidade), de competência prática (no campo de trabalho ao qual a sua disciplina está ligada), de competência científica (voltada para a construção do novo conhecimento) e de competência pedagógica (voltada para o fazer pedagógico, construído no seu cotidiano, em sala de aula, mas de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado), será certamente um profissional da Educação e não simplesmente alguém que, exercendo uma função, não se compromete com ela, com seus aspectos mais formais e específicos.

Já Mulher Hulk declara que sua formação, em caráter constante, constitui momento para reflexão da prática docente e *locus* de oportunidade para a produção de novos conhecimentos. A análise nos evidencia, de acordo com a referida professora, a grandiosidade da contribuição dos momentos reflexivos, oportunizados durante os momentos formativos, para a valorização da sua prática docente, dos saberes inerentes ao seu trabalho diário e do espaço em que se forma continuamente e coletivamente. Expressa também, a contribuição para a construção de conhecimentos advindos desse espaço reflexivo que envolve a própria atividade, os momentos de ação educativa e as estratégias sistemáticas e interativas que ocorrem constantemente no exercício docente.

Ao completarmos esta última categoria de análise de dados, deduzimos que todos os professores, mesmo aqueles que não se manifestaram expressamente, de alguma maneira, têm realizado investimentos pessoais em sua formação pedagógica, intentando a melhoria de seu desempenho em sala de aula. Esses investimentos, por sua vez, circundam a realização de cursos, pós-graduação, pesquisas e algumas atividades de cunho pedagógico na própria instituição em que lecionam. Todos, a sua singular maneira, se preocupam com a profissão que desempenham, e procuram por atividades que os tornem, ainda mais, merecedores da árdua tarefa de transformar os alunos e suas oportunidades futuras.

4.5 Síntese dos Resultados

A análise dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa, por meio da aplicação de questionários e narrativas escritas roteirizadas, não representa um simples reescrever das palavras e trechos que consideramos mais carregados de significados, mas sim, um ato de interpretação contínua, um raciocinar sobre o todo, uma reflexão sobre cada significação, explícita ou implícita, expostos nas falas dos participantes, ao escreverem sobre os acontecimentos marcantes de sua trajetória formativa.

Após as ponderações sobre a categoria formação inicial e continuada dos docentes, momento em que analisamos as informações obtidas através dos questionários aplicados e dos depoimentos dos professores, dispostos nas narrativas escritas roteirizadas, foi possível conhecermos, de maneira mais profunda, os sujeitos narradores e os caminhos por eles percorridos até este ponto no tempo. Assim, vislumbramos, individualmente, os elementos de identificação (codinomes), graduação, pós-graduação, tempo de atuação no ensino superior e jurídico, idade e a realização de pesquisa científica, sobre cada professor pesquisado, passando então, às análises das narrativas escritas roteirizadas sob a luz do referencial teórico que nos subsidiou nesse trabalho e, quando necessário, retornamos aos questionários respondidos, pois também são fontes para o trabalho.

Na segunda categoria de análise dos dados, denominada o profissional do ensino superior jurídico, exploramos o tornar-se professor da UEMS/Paranaíba e do curso de Direito, as influências na escolha pela docência no ensino superior e a docência como principal atividade. Nesse sentido, a contratação temporária de professores, figura como a superior forma de ingresso dos docentes no curso de Direito, da Unidade Universitária de Paranaíba, visto a maioria dos sujeitos adentrarem ao *locus* pesquisado, via processo de seleção docente, justificada pela necessidade de preenchimento das vagas remanescentes dos professores concursados afastados para estudos ou vagas ainda não preenchidas em caráter efetivo.

Diante dos fatores que influenciaram na escolha pela docência no ensino superior, consideramos diferenciados os acontecimentos/ou motivos que levaram os sujeitos à prática da atividade docente universitária, tendo em vista a formação inicial em Direito de cada sujeito. Porém, para a maioria dos interlocutores, esse foi um momento particular da vida pessoal e profissional, pois consideramos como uma tomada de decisão individual, empreendida na busca por novos objetivos, uma nova profissão, um novo local de trabalho, novos companheiros de jornada, nova expectativa de vida, satisfação pessoal e profissional, ou mesmo pela vocação para a prática profissional do magistério, que os conduziram aos caminhos do aprimoramento profissional, bem como, uma valorização da atividade exercida.

No tocante a docência como principal atividade exercida pelos docentes narradores, mesmo diante de uma não unanimidade, pois alguns sujeitos possuem outra atividade de natureza jurídica, nos arriscamos a acreditar que a prática do magistério superior tem configurado como a atividade profissional de destaque e a qual os professores empreendem uma considerável parcela de seu tempo a esse afazer. Desse modo, ao analisarmos a categoria sobre o profissional do ensino superior jurídico, compreendemos que os indivíduos percorreram caminhos individualizados para alcançar a atividade docente como prática profissional. Não que os acontecimentos se constituam de singeleza, mas foram, acreditamos, de extrema relevância, ricos em aprendizagens e tomada de consciência sobre a nova atividade exercida.

Na terceira categoria analisada, que intitulamos de formação pedagógica, intencionamos averiguar junto aos docentes do curso de Direito, ora sujeitos de pesquisa, como eles visualizam a construção de sua formação pedagógica para ensino superior, onde encontraram/encontram suporte teórico e metodológico para o exercício da docência e quais foram as suas principais dificuldades enquanto professor iniciante.

Diante do elemento sobre a visualização da construção da formação pedagógica, captamos que uma parcela dos narradores demonstrou preocupação em formar-se para os saberes específicos da atividade docente e que, devido à formação em bacharelado, não teve um contato inicial durante a graduação. Alguns, por sua vez, reconheceram que possuem deficiências pedagógicas devido à formação originária em Direito, que abarca os saberes específicos da atividade jurídica, mas não engloba a preparação para a docência, a qual não pertence aos objetos do curso.

Assim, os professores pesquisados subsidiam/subsidiaram suas necessidades por aprendizado pedagógico, por meio de interesse pessoal sobre o assunto, formação continuada e formação em licenciatura plena, que lhes proporcionaram suporte teórico e metodológico para o exercício da docência, enquanto bacharel em Direito. Fatores, que a nosso ver, certificam o interesse dos docentes pela apropriação do magistério como profissão, e não como um simples trabalho remunerado.

O pouco conhecimento pedagógico dos sujeitos, no adentrar ao magistério jurídico, gerou as mesmas dificuldades para quase todos eles, sendo que os contratemplos, essencialmente, corresponderam à ausência de suporte de caráter pedagógico, insegurança, juventude e inexperiência diante da atividade docente. Essas dificuldades, não são exclusivas dos professores do ensino superior jurídico, por vez, são comuns aos praticantes da docência

em qualquer nível de ensino, pois em muitos casos, o contato com a prática pedagógica docente só acontece com a efetiva atividade em sala de aula.

Na última categoria de análises dos dados coletados, a prática docente foi destacada, onde elementos como a influência das experiências vivenciadas na trajetória de formação, e os investimentos institucionais e pessoais na formação pedagógica foram abordados pelos sujeitos de pesquisa. Segundo as memórias averiguadas, as experiências vividas enquanto estudantes se mostraram as mais lembradas e significativas para os docentes narradores. O que demonstra, que o modo como um professor ensina, deixa marcas memoráveis, da mesma forma, como aquilo que é ensinado, ocasionando aos alunos exemplos futuros e referenciais profissionais, positivos ou negativos.

Já os investimentos institucionais em formação pedagógica docente, relataram os professores narradores, que são um pouco carentes os realizados pela/na UEMS/Paranaíba, os quais, caso fossem plenamente efetivados, poderiam enriquecer o preparo pedagógico para o enfrentamento da sala de aula universitária, dos professores que com essa formação pedagógica, também adquirissem uma maior conscientização da atividade que exercem. Sendo assim, por meio, quase sempre, de iniciativa e financiamento próprio, os docentes do curso de Direito, investem em cursos, pós-graduação, pesquisas e pequenas atividades de cunho pedagógico, com o intuito de aquisição de saberes, e visando ao desempenho com esmero da profissão escolhida.

Empreendendo um olhar panorâmico sobre as memórias dos sujeitos, escritas em suas narrativas roteirizadas e, ocasionalmente, nos questionários respondidos, vemos que a conscientização é crescente em cada um deles, salvo algumas exceções que, por vez, se tornam regras, sobre a necessidade, infinitamente interminável, por formação e preparo específico e pedagógico para a prática profissional do magistério superior, seja pelas exigências impostas pelo mercado de trabalho ou pela realização de cunho pessoal. Portanto, em uma cadeia crescente, os docentes dessa pesquisa vêm demonstrando preocupações com a profissão que exercem, e procurando, cada vez mais, atividades formativas que os habilitem para a tarefa transformadora dos alunos, não só em profissionais, mas em cidadãos plenos para o exercício das suas atividades futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores universitários começam a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica.

Marcos Tarciso Masetto

Ao resolvermos que necessitamos tecer as considerações finais desta pesquisa científica, a elaboramos na certeza de que a investigação está sempre inacabada, sempre gracejam no ar novos questionamentos a serem respondidos ou persistem pequenos arranjos metodológicos incompletos, enfim, os caminhos nunca são lineares, eles tendem a bifurcar-se na medida em que o interesse e conhecimento pela temática vão crescendo, assim como, novas possibilidades para o seu aprofundamento. Já que, nunca foi nossa intenção o esgotamento das reflexões a respeito do tema, o que abre o espaço para a continuidade reflexiva e retomada das discussões, ou seja, finalizar este trabalho traz consigo a perspectiva de novos começos, mas conduzi-lo ao final se faz necessário.

A ideia do inacabado não se apresenta somente nesta pesquisa científica, mas está presente em todo profissional, assim como, no professor do curso de Direito, pois o formar-se, o preparar-se, o adquirir e o refletir sobre novos saberes compõem um processo contínuo de construção do eu pessoal e profissional. O construir-se pressupõe tempo e investimentos, implicando também, dinamismo e percepção de que o movimento de ensinar e aprender caminha lado a lado, como num passo rítmico de uma dança ininterrupta e aprimorada cotidianamente, durante a trajetória formativa.

A verdade é que o projeto imaginado em tempos passados se transforma em um trabalho concreto, complexo, admito, mas repleto de impulsos corajosos e desejos escondidos na escrita de um enredo ordenado e que agora pertence ao mundo real. Ao cruzarmos cada fio no bordado da escrita deste trabalho, procuramos confeccionar um texto científico, uma dissertação de Mestrado, mais que isso, para nós uma obra de arte, da qual o artista ornador se desmancha em orgulho. Usando de uma agulha invisível, trabalhamos em cada ponto específico, ora o desenho do bordado só ganha seu formato após o acabamento de cada ponto da trama.

Transformar a linha imaginada em um desenho pronto, mas não acabado, considerando que nada tem um fim específico, pois com esmero podemos quase tudo

transformar, mostrou-se dispendioso. Contudo, foi no furar dos dedos, nas noites sonolentas, na imersão de um olhar infinito no desenho sem forma, que trouxeram as revelações prazerosas e compensadoras as quais passamos a descrever. Assim, como um professor fabricante que não determina o bordado a ser confeccionado pelos alunos, mas sim, explica-lhes como usar agulha e linha, que unidas a um tecido ainda bruto e sem cor, podem transformar o ornador em um artista, bordamos nossa dissertação.

Como todo artífice, traçamos um projeto inicial, o qual orientou o trabalho durante a elaboração de nosso desenho, assim, antes de iniciarmos a pesquisa, definimos que o objetivo do estudo seria a investigação da formação e da prática do professor do curso de Direito, da UEMS/Paranaíba, analisando como ocorreu a construção da sua prática pedagógica. Definimos também, objetivos mais específicos, pois sem eles não conseguiríamos alcançar nossa criação final, os quais desenvolvemos no alinhavar de cada capítulo rumando para a obra que desejávamos concretizar ao final.

Para compor o início do trabalho, voltei ao meu próprio passado, porque sabia que lá encontraria muitos moldes para serem utilizados na trama da escrita. As memórias do ontem me conduziram ao hoje, pois relembrei em detalhes meus rabiscos antigos, alguns em bom estado, outros nem tanto, mas foram eles que delinearam os motivos que me levaram a desenvolver este trabalho de pesquisa, no mestrado em Educação.

Reencontrei nas memórias, que imaginava perdidas, os professores que compuseram minha trajetória formativa, da infância a vida adulta, todos, a sua singular maneira, estavam intactos no cordão das lembranças. Confesso que os bons estavam mais cintilantes, pena não poderem participar desta pesquisa, caso pudessem talvez conseguissem identificar, em sua trajetória formativa, o porquê eu os considero bons professores.

Seguindo o percurso de elaboração deste trabalho artesanal, como todo criador, empreendemos alguns estudos iniciais acerca da temática, nos quais aspectos históricos do ensino no país, bem como, do ensino jurídico, editaram as linhas gerais. No mesmo delinear histórico, abordamos a constituição dos cursos jurídicos no Brasil, e no Estado de Mato Grosso do Sul, não deixando à espreita as questões de formação e práticas pedagógicas dos professores do ensino superior e jurídico. Esse olhar historiográfico proporcionou o reconhecimento e entendimento sobre o assunto que discutiríamos durante todo o trabalho, ou seja, o reconhecimento da existência de um diferencial entre o bacharel em Direito e o professor bacharel em Direito.

O aporte teórico ditou o ritmo da pesquisa, pois foi nos artesões mais experientes que encontramos subsídios para o desenvolvimento do texto, foram eles que durante todo trabalho forneceram os embasamentos para que continuássemos buscando as respostas pretendidas. Cada autor contextualizado erigiu sobre a temática suas próprias discussões, exaltando a importância dos saberes docentes na formação continuada dos professores, principalmente dos professores bacharéis em Direito, que durante a formação inicial jurídica não empreendem contato com pedagogia docente, diferencial que os separa dos demais profissionais do Direito.

A metodologia empregada traçou os contornos do desenho imaginado, pois foi nesse momento que escolhemos quais os materiais e métodos utilizaríamos para os alinhavares futuros na ânsia por um desenho acabado. Nesse sentido, a trama da pesquisa centrou-se numa abordagem qualitativa de investigação, que teve os questionários e as narrativas escritas roteirizadas como os principais instrumentos de coleta de dados, junto aos sujeitos que se dispuseram a escrever e refletir sobre os acontecimentos que compõem sua trajetória de formação profissional docente.

Nas análises dos dados, caracterizada pela busca de entendimento de como se deu o desenvolvimento profissional docente dos sujeitos da pesquisa, bem como a sua formação pedagógica para o ensino superior jurídico, conforme descrito no capítulo metodológico empreendemos compreender e refletir sobre os significados das palavras e trechos elaborados pelos sujeitos em suas narrativas escritas roteirizadas, subsidiadas pelos questionários, quando necessário. A análise dos conteúdos das narrativas elaboradas pelos professores interlocutores proporcionou uma reflexão sobre suas histórias de vida formativa, que estão recheadas de sentimentos, situações e conhecimentos explícitos e implícitos, que percebemos compor também nossa própria história formativa.

O contato com os sujeitos docentes e a análise das narrativas escritas roteirizadas, embasadas pelo referencial teórico do estudo, demonstrou-se uma preciosa fontes de reflexões sobre o tema trabalhado no estudo, revelando inúmeras descobertas, gerando novas dúvidas e proporcionando aprendizagens, reforçando o entendimento de que a ação docente é uma atividade repleta de complexidade. Nesse contexto, a prática do magistério superior requer um profissional habilitado em fundamentos que ultrapassem a especificidade da formação inicial, que requer fundamentos políticos, pedagógicos, humanísticos e éticos, capazes de desenvolver uma prática docente mais crítica e reflexiva, propiciando a construção contínua de saberes necessários a uma prática pedagógica comprometida, responsável e transformadora da sociedade em que atua, bem como a si mesmo.

Na tessitura desse desenho, agora desenvolvido, e diante das técnicas utilizadas para a sua construção, foi possível analisar as narrativas escritas roteirizadas dos sujeitos interlocutores, o que nos oportunizou um mergulhar nas histórias repletas de informações a respeito do que viveram, pensam, agem e desenvolvem os professores do curso de Direito, da UEMS/Paranaíba. Nesse bordar de informações valiosas, pontuaremos sequencialmente as considerações derivadas das análises, cujo objetivo central foi investigar sua formação e a construção de sua prática pedagógica.

Consideramos, a princípio, conhecer mais a fundo cada sujeito narrador, analisando sua graduação, pós-graduação, tempo de atuação no ensino superior e jurídico, idade e a realização de pesquisa científica. Diante desses elementos, concluímos que todos os docentes pesquisados possuem formação inicial em Direito, já que, inicialmente intencionamos trabalhar com professores especificamente graduados nesse curso. São também, pós-graduados, *lato ou stricto sensu*, em disciplinas especificamente ligadas ao Direito, ou em áreas afins, o que demonstra, mesmo que ainda timidamente, um interesse por outros conhecimentos e saberes, como forma de enriquecimento de sua prática docente no ensino superior jurídico.

São, no geral, professores com pouco tempo de efetivo trabalho no ensino superior jurídico, e também muito jovens, o que revela uma busca ou pretensão por um firmar-se na profissão docente escolhida, pois também trabalham, com exceção de 03 (três) sujeitos, como professores contratados, temporariamente, pela Instituição de ensino superior, o que também tende a não gerar um efetivo incentivo à prática de pesquisas em nível docente. Os professores mais seguros da profissão que exercem, sem dúvida, são aqueles que trabalham em regime de efetividade, pois podem empreender tempo maior e dedicação ao labor praticado.

Concluímos, nesse sentido, que a contratação temporária, dentre os sujeitos pesquisados, foi a preponderante forma de ingresso de docentes no curso de Direito, da UEMS/Paranaíba, salvo os ingressantes via concurso público, que no caso dos sujeitos da pesquisa figuram como minoria, não que sejam os professores efetivos uma minoria no curso de Direito da UEMS/Paranaíba. Mesmo para aqueles em situação de contratação temporária, o interesse pelo trabalho docente originou-se de várias maneiras, como a influência da vocação, oportunidade de trabalho, sonho perpetrado durante a graduação, experiência docente anterior em outros níveis de ensino, ou mesmo enquanto estudantes da graduação e o desejo de proporcionar mudanças sociais e individuais nos futuros alunos compreenderam,

para a maioria dos sujeitos de pesquisa, os fatores que impulsionaram a prática do magistério em nível superior jurídico.

O advogado professor, mesmo não configurando uma regra, exerce outra atividade profissional jurídica, assim, para alguns dos interlocutores, a docência não é a única preocupação profissional. Porém, a prática do magistério superior tem configurado, entre a maioria dos docentes participantes, como a atividade profissional considerada maior perante as demais atividades, visto que muitos empreendem uma considerável parcela, quando não o tempo integral, ao fazer docente universitário.

A respeito da formação pedagógica, concebemos que, dentre os interlocutores, uma grande parcela nutre preocupações em manter contato com saberes da atividade docente, pois reconhecem as deficiências pedagógicas oriunda da formação inicial em Direito. Esse preparo pedagógico adquirido após a graduação, por sua vez, advém de interesse pessoal, formação continuada em cursos e pós-graduação, digo, disciplinas cursadas nesse nível de estudo e formação em licenciatura plena, anterior ou posterior a formação em Direito.

A ausência de um prévio contato com a prática pedagógica dos sujeitos, ao inserir-se no magistério jurídico, acarretou dificuldades parecidas aos professores, sendo a insegurança, a jovialidade perante os alunos e inexperiência diante da atividade docente, as mais marcantes, assim como os principais desafios enfrentados no início da atividade docente. Perceptível também, a busca por solucionar as intempéries por meio das experiências docentes em sala de aula, através da reflexão, motivação, diálogos com os alunos e da diversificação e contextualização dos conteúdos ministrados.

A constatação acima se explica por não ter o bacharel em Direito uma formação para a docência, mesmo aqueles que cursaram mestrado e doutorado, cursos que tendem a privilegiar a pesquisa, e não o preparo para o magistério. Isso evidencia que a atividade docente no ensino superior, ao ser iniciada, configurou-se um tanto improvisada, o que não representa um total descomprometimento docente, mas sim, uma inaptidão natural daquele que não teve a formação adequada para o exercício da prática profissional.

Nas memórias das experiências vividas enquanto estudantes, os antigos professores ganharam destaque especial, ora como exemplos futuros e referenciais profissionais, ora como paradigma negativo de opressão e mau desempenho pedagógico. Todavia, as imagens dos antigos mestres serviram para que os sujeitos professores construíssem seus próprios instrumentos de auxílio em sala de aula, pois as lembranças do vivido, quando postas em reflexão, podem funcionar como aparato transformador das práticas futuramente exercidas.

Com relação aos investimentos de cunho institucional e pessoal em formação pedagógica, destacamos um desenhado solitário, realizado por cada docente, que está ainda no aguardo de investimentos mais concretos oriundos da instituição em que lecionam.

Ao chegarmos ao final do bordado escrito em prosa e objetivado em tempos passados, compreendemos que o desenvolvimento do professor bacharel em Direito se perfaz em um trabalho contínuo de preparação. Esse não se esgota nos cursos de pós-graduação, mas perdura durante toda a prática profissional docente, seja em cursos de natureza formadora, ou mesmo em momentos reflexivos junto aos colegas de trabalho. As experiências do vivido, também possuem sua força preparatória, pois revisitando nossos acertos e erros, adquirimos instrumentos de trabalho, para poupar os alunos de nossos erros vencíveis, que poderiam ter sido evitados, caso tivéssemos consciência de que cometíamos desacertos.

Sendo a UEMS/Paranaíba, o local de pesquisa, e muito mais que isso, a instituição em que obtive minha graduação em Direito, onde atualmente leciono aulas no curso de Direito, e também realizo a pós-graduação *stricto sensu*, em Educação, me considero uma conhecedora de muitos aspectos acerca da instituição. Hoje, anos após me tornar egressa da graduação em Direito, volto meu olhar para o conjunto de acontecimentos vivenciados durante os 05 (cinco) anos de estudante, e pasme-se, eu a considero muito melhor, mesmo diante dos inúmeros problemas que insistem em assolá-la, como baixos investimentos governamentais, estrutura física que não atente às necessidades dos alunos e professores, insuficiência de funcionários, dentre muitos outros que aqui poderíamos descrever.

O corpo docente do curso de Direito, mesmo que ainda composto por professores especialistas e mestres, sendo poucos os doutores em efetivo exercício, e na maioria contratados temporariamente, mostra-se mais consciente da importância da atividade que exerce. Em outros tempos, isso não ocorria, ou era essa a impressão demonstrada aos alunos, isso quando existiam docentes suficientes para ministrar as disciplinas do curso, salvo alguns docentes que ainda trabalham na instituição, e carregam consigo a mesma garra e empenho dos meus primeiros anos na universidade.

Agora como colegas de trabalho, percebo que muitos professores novatos, unidos aos que ali se encontram há tempos, procuram desenvolver-se enquanto profissionais docentes do ensino superior. A luta diária por qualificação profissional, empenho em produção de pesquisas, publicações periódicas e melhor qualidade de ensino e aprendizagem estão entre os anseios do corpo docente, ainda que poucas sejam essas iniciativas. Por outro lado, não podendo nos eximir das mazelas humanas, também percebo um afastamento entre os

membros do corpo docente, um preservar de autoritarismo didático-pedagógico e o desinteresse, por parte de alguns colegas, em transpor a barreira do tradicional e por novas práticas pedagógicas profissionais, que ajudariam a implementar a sua atividade em sala de aula.

O mestrado em Educação, no meu caso específico, ajudou a desenvolver diversas potencialidades que nunca imaginei possuir. O diálogo com os alunos, considero a principal delas, hoje meus alunos são meus parceiros, mesmo aqueles que não desejam ser. Nossa aula é um ato conjunto, no qual trocamos nossas experiências até então adquiridas, e mesmo no lugar de professora, aprendo mais com os alunos, que eles comigo. Momentos esses, em que discordamos, concordamos e chegamos a muitas conclusões; assim, criamos conhecimentos, se não sobre o assunto discutido, sobre nós mesmos, ainda que inconscientemente.

Entendo também, que o curso de Direito possui as especificidades da área jurídica, um tradicionalismo nato e um tecnicismo necessário, nós advogados, pois também o sou, lidamos com as leis a todo instante, não tem como fugir do objeto de estudos do bacharelado jurídico. Mas discordo agora em um ponto crucial, que muitos não se atentam, a lei é um instrumento social e advindo da própria coletividade, que é rica em cultura e saberes diversificados, assim não creio ser seu estudo tão técnico, o tecnicismo reside naquele que não consegue enxergar, em uma legislação, todos os movimentos e conhecimentos que se escondem nas suas entrelinhas, e com eles trabalhar didaticamente em sala de aula.

Contudo, as constatações até aqui apontadas pressupõem uma realidade otimista para o curso de Direito, da UEMS/Paranaíba, no sentido de que a prática educacional dos sujeitos pesquisados, bem como a minha própria prática, tem saído da neutralidade pedagógica centralizadora do professor como a fonte primeira do saber total. E caminha, mesmo que vagarosamente, para a conscientização de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e criativa, mesmo que essa exista somente na esfera discursiva dos sujeitos participantes, o que já pode ser considerado uma vitória, pois quem discute tem consciência de que mudanças são sempre necessárias.

Enfim, chegamos ao momento de por fim ao desenho desta pesquisa, que delicadamente, durante muitos dias foi atenciosamente, pouco a pouco, sendo bordada ponto a ponto, para agora se apresentar como uma paisagem composta pelos objetivos do projeto inicial. A paisagem aqui bordada, pelo pesquisador artesão, só continuará com nuances de beleza enquanto forem empreendidos os devidos cuidados para sua preservação. Assim, tomando-a como o professor do curso de Direito, esse só alcançará algum êxito profissional

enquanto, dedicadamente, cuidar de sua prática pedagógica, atentando-se aos momentos para sua preparação profissional, pois são neles que desenvolvem a sua profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In: _____. **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 9-41.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **No meio do Caminho**. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTU1ODE/>>. Acesso em: 03 set. 2011.

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**. Campinas. vol. 27, n.2, p. 259-268. abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200013>> Acesso em: 12 mai. 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **Os Primeiros Anos da Carreira Docente Universitária: saberes e prática**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/58.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

BARBOSA. André Martins (org.). **A UEMS Através do Tempo: a saga de uma universidade sob a visão do jornal O Progresso - 1990 a 1995**. Dourados: Nicanor Coelho, 2006.

BARBOSA, Rui. **Oração aos Moços**. Edição Popular Anotada por Adriano da Gama Kury. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASÍLIO, Vanessa Hidd. **A Prática Pedagógica no Ensino Superior: o desafio de tornar-se professor**. 2010. 124f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/Vanessa_Hidd.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012.

BEHRENS. Marilda Aparecida. A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno. In: MASETTO. Marcos Tarciso (org.). **Docência na Universidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 57-68.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Estudos sobre Ensino Jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BOVE, Luiz Antonio. Uma Visão Histórica do Ensino Jurídico no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito**. São Paulo, v. 3, n. 3, p. 115-138, 2006. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/viewFile/508/506>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 1977**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp31.htm>. Acesso em: 12 ago. 2012.

_____. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 09, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 out. 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2012.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Aprender**. Vitória da Conquista, ano 7, n. 12, p. 43-63, 2009. Disponível em: <<http://www.uesb.br/editora/publicacoes/APRENDER%20N%C2%BA%2012.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. **As Marcas Indeléveis da Docência no Ensino Superior: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior**. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-123952/pt-br.php>>. Acesso em: 30 maio 2012.

CANÁRIO, Rui. A Prática Profissional na Formação de Professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (org.). **Formação Profissional de Professores de Ensino Superior**. v. 1. Porto: Porto Editora, 2001. p. 31-45.

CANDELORO, Rosana Jardim; KNACK, Ana Júlia. Histórias de Vida de Apenadas: o tráfico de drogas como atual causa da institucionalização. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 11, 2011, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Minas Gerais: PUC Minas. 2011. Disponível em: <http://www.pucminas.br/proex/vi_seminario/pdfs/04.pdf>. Acesso em: 14 maio 2012.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. A Universidade entre o Sim, o Não e o Talvez. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 13-48.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. **Andragogia: a aprendizagem nos adultos**. Disponível em: <<http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

CHAMLIAN, Helena Coharik. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, Histórias de Vida e Formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 75-91.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, Sintia Said; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A Criação das Instituições de Ensino Superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 11., 2009, Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/Bd_documentos/coloquio9/IX-1148.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2012.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; GUIRAUD, Luciene. Possibilidades e Limites de Histórias de Vida por meio de Depoimentos Oraís na História da Formação de Professores. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 28, p. 671-687, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2840&dd99=view>>. Acesso em: 14 maio 2012.

CUNHA, Maria Isabel. **Conta-me Agora!** as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02 dez. 2012.

_____. Docência na Universidade, Cultura e Avaliação Institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 out. 2012.

_____. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Martins Editores, 2005.

DARTIGUES, André. **O Que é Fenomenologia?** São Paulo: Moraes, 1992.

DURAN, Angela Aparecida da Cruz. **A Idéia de Humanismo no Ensino Jurídico Brasileiro**. 2004. 240f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

FERRI, Cássia. **Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse?** 1994. 166f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/classes-multisseriadas-que-espaço-escolar-e-esse/view>>. Acesso em: 06 ago. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica**. São Paulo: Pioneira, 1993.

GAMBOA, Silvia Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Marcelo. **Formação de Professor Para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Interface**. v. 01, n. 01, p. 109-122, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista1/ensaio7.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação do Professor para o Ensino Superior: desafios. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores**. 1. reim. São Paulo: UNESP, 2004. p. 433-441.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 5. reim. São Paulo: Atlas, 2010.

GOERGEN, Pedro. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**. Curitiba, n. 37, p. 59-76, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a05n37.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

GOMES, Luiz Flávio. **Crise no Ensino**. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29263-29281-1-PB.htm>>. Acesso em: 15 set. 2012.

GONÇALVES, Yara Pires. **Ensinantes Aprendizes**: bacharéis na prática da docência. Curitiba: CRV, 2010.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAHHALE, Edna Maria Peters. Fenomenologia: fundamentos epistemológicos e principais conceitos. In: KAHHALE, Edna Maria Peters (org.). **A Diversidade da Psicologia**: uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria; FERNANDES, Cleoni; GENRO, Maria Elly; FERLA; Alcino. A Avaliação Institucional e os Desafios da Formação do Docente na Universidade Pós-Moderna. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na Universidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 39-56.

LISPECTOR, Clarice. **A maçã no escuro**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer a Universidade: uma proposta metodológica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. Pesquisa Sobre a Formação de Professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MARQUES, Mário Osório. Escola, Aprendizagem e Docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 143-156.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia Jurídica: do ensino tradicional à emancipação**. Curitiba-PR: Juruá, 2002.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgia Brasileira**. São Paulo, v. 17, suppl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso&tlng=en> Acesso em: 22 jun. 2012.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. Cristalina, vol. 1, n. 2, p.04-25, jul./2009a. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaemadministracao/article/viewFile/54/93>>. Acesso em 03. nov. 2012.

_____. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. **Docência na Universidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009b. p. 9-26.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro, RJ: Freitas Bastos, 1971.

MORAES, Ana Alice de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

MOREIRA, Virginia. O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Ceará, v.17, n. 3, p. 447-456, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a16v17n3.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2012.

MORHY, Lauro. Universidade ontem e hoje...e amanhã? **Revista da UNB**. Brasília, ano 1, n. 4, p. 74-76, out./nov./dez. 2001.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Docência Superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito**. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp108681.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2011.

MOURÃO, Pablo Augusto Lima. Análise da medida provisória 525/2011: ampliação da contratação temporária de professores substitutos e “precarização” do trabalho docente nas universidades federais. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**. Cascavel, v. 6, n. 3, p. 1-18, nov./2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revistadireito/article/view/7142>>. Acesso em: 06 Abr. 2013.

NALINI, José Renato. **Ética Geral e Profissional**. 7. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

NASKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Educação**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2. sem. 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2012.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (orgs.). **O Método (auto)Biográfico e a Formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio. A formação que tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: _____. **O Método (auto)Biográfico e a Formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 107-130.

_____. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: _____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Rizzato. **Manual de Introdução ao Estudo do Direito: com exercício para a sala de aula e lição de casa**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

OAB confere Selo de qualidade a 89 cursos de Direito brasileiros. Disponível em: <www.oab.org.br> Acesso em: 22 jul. 2012.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Breves Considerações a Respeito da Fenomenologia e do Método Fenomenológico. **Caderno da Fucamp**. Minas Gerais, v. 7, n. 7, p. 1-12, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/9%C2%AA-GUILHERME-SARAMAGO.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2012

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Iniciação à Pesquisa no Ensino Superior: o novo e o velho espírito científico nas atividades acadêmicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24.,

2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2001. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1181081976681.doc>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Varia Historia**. Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, jan./ jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752007000100007> Acesso em: 03 mar. 2012.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **A Complexidade do Trabalho Docente na Atualidade**. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema6/QuartaTema6Arquivo2.pdf>. Acesso em: 03 Set. 2011.

PENSIN, Daniela Pederiva. A formação pedagógica continuada dos docentes na universidade: caminhos e descaminhos. **Visão Global**. Joaçaba, Edição Especial, p. 7-22, 2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/1544/pdf_236>. Acesso em: 21 abr. 2013.

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa. **Educação na Liberdade: Kant e a fundamentação da pedagogia**. Disponível em: <<http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/Educacao.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

PRYGOGINE, Ilya. **O Fim da Era das Certezas**. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, Claudio; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O Professor em Construção**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

PISTORI, Milena Ines Sivieri. **Expansão e Interiorização dos Cursos de Direito em Mato Grosso do Sul – 1965-2002**. 2004. 175f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2004. Disponível em: <http://www.tede.ucdb.br/tde_arquivos/1/TDE-2008-08-07T094523Z-175/Publico/Milena%20Ines%20Sivieri%20Pistori.pdf> Acesso em: 22 jul. 2012.

PONCE, Branca Jurema; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. A Docência Universitária e as políticas públicas de formação: o caso dos cursos de Direito no Brasil. **Pesquiseducção**. Santos, v. 03, n. 06, p. 200- 219, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/188>>. Acesso em: 12 set. 2012.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Formação de Professores, Linguagem, Narrativas e Experiência: outros interlocutores em cena. In: ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; SOUZA, José Antonio (orgs.). **Pesquisa em Educação escolar**: indissociabilidade entre ensino e extensão. Curitiba: CRV, 2011. p. 99-106.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação. In: _____. **Porque Escrever é Fazer História**: revelações, subversões, superações. Campinas: Graf, 2005. p. 47-62.

QUADROS, Ana Luiza de; CARVALHO, Emerson; COELHO, Flavia dos Santos; SALVIANO, Luciana; GOMES, Maria Fernanda P. A.; MENDONÇA, Paula Cristina; BARBOSA, Rosemary Karla. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Revista Ensaio Educação em Ciência**. Belo Horizonte, v. 7, n. 01, p. 9-18, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewArticle/86>>. Acesso em: 22 ab. 2013.

REZENDE, Antonio. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO JUNIOR, João. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito**: conteúdos e alternativas para a qualidade do ensino do direito. 2. ed. rev. Campinas: Papyrus, 2003.

ROCHA, Adriana de Lacerda. Perfilologia do professor de Direito: pesquisa de campo na grande Florianópolis. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI. 19., 2010, Fortaleza. **Anais Eletrônicos...** Fortaleza: UFC, 2010. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3906.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROMERO, Arnaldo. **O Lugar dos Bacharéis**: história da criação da Faculdade de Direito – FADIR de Campo Grande-MT (1965-1970). 2005. 164f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005. Disponível em: <http://www.cbc.ufms.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=444> Acesso em: 22 ago. 2012.

RUSSO, Renato. **Que País é Esse?** Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/que-pais-e-esse.html>>. Acesso em: 01 set. 2011.

SÁ, Mayara. **Dos 15 Cursos de Direito de MS, apenas dois recebem Selo OAB de qualidade de Ensino**. Disponível em: <<http://www.midiamax.com/noticias/794379->

15+cursos+direito+ms+apenas+dois+recebem+selo+oab+qualidade+ensino.html> Acesso em: 30 jul. 2012.

SALLES, Suely Therezinha Costa. **A Gestão da Mudança nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior**: planejamento e gestão coletiva de currículo. 2004. 142f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Tecnologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2005-03-08T13:27:10Z-100/Publico/salleseduca.pdf> Acesso em: 28 mar. 2012.

SANT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SANTIAGO, Dalva Gonzalez. **Novas Tecnologias e o Ensino Superior**: repensando a formação docente. 2006. 109f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp023415.pdf>> Acesso em: 03 ago. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SELLETIZ, Claire; IOHADA, Marie; DEUSTSCH; Norton; COOK, Stuart. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: E.P.U., 1974.

SEVERINO. Antonio Joaquim. **Ensino e Pesquisa na Docência Universitária**: caminhos para a integração. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

SILVA, Elsa Maria Tavares. Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. **Psicologia Escolar e Educação**. Campinas, v. 4, n. 1, p. 307-312, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572000000100008&script=sci_arttext> Acesso em: 16 jul. 2012.

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira e; LOPES, Regina Lúcia Mendonça; DINIZ, Normélia Maria Freire. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 61, n. 02, p. 254-257, mar./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000200018>. Acesso em: 08 mai. 2012.

SILVA, Maria do Rosário de Fátima Vieira da; COSTA, Maria Lemos da. Narrativas e Pesquisa em Educação: possibilidades formativas e investigativas. In: Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 4., 2010, Teresina. **Anais Eletrônicos...** Teresina: UFPI, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_23.pdf> Acesso em: 19 mai. 2012.

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes e Competências do Professor Universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**. v. 1, n. 1, p. 87-103, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br>>. Acesso em: 22 set. 2012.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de Contar e Trocar Experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA JUNIOR, Edson José de; SOUSA, Fernanda Ulysséia Borges de; ASSIS, Wânessa Palmeira Simões de Lima. **A Imprescindibilidade da Formação Pedagógica para os Professores do Curso de Direito: atualidades e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.ueginhumas.com>>. Acesso em: 15 set. 2012.

TREVISAN, Tiago. **Meu Lanchinho**. Disponível em: <<http://www.letradamusica.net/cantigas-populares/meu-lanchinho.html>> Acesso em: 03 de set. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

UEMS. **Perfil Institucional**. Disponível em: <<http://www.uems.br/portal/perfil.php>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

_____. **Assessoria Institucional de Legislação e Normas: retrato legal dos cursos de graduação da UEMS – 17/04/2012**. Disponível em: <<http://www.uems.br/portal/indexailen.php?p=RETRATO%20LEGAL%20DOS%20CURSOS%20%28em%20manuten%E7%E3o%29>>. Acesso em: 22 out. 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito**. Disponível em: <www.uems.br/internet/anexos/texto459.doc>. Acesso em: 22 out. 2012.

UFMS. **Histórico da UFMS**. Disponível em: <http://cpcs.sites.ufms.br/?page_id=2>. Acesso em: 20 jul. 2012.

UNIGRAN. **Histórico da UNIGRAN**. Disponível em: <http://www.unigran.br/unigran_geral/historico.html>. Acesso em: 20 jul. 2012.

VAL, Eduardo Manuel; HOPSTEIN, Graciela. O Ensino Superior em Direito no Brasil: cenários, perspectivas e principais desafios. **Aprender**. Vitória da Conquista, ano 7, n. 12, p. 167-184, 2009. Disponível em:

<<http://www.uesb.br/editora/publicacoes/APRENDER%20N%C2%BA%2012.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2012.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A Formação do Professor de Terceiro Grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. Contribuindo para a Formação de Professores Universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na Universidade**. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2009. p. 77-93.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. **Docência Universitária na Educação Superior**. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2013.

VENTURA, Deisy. **Ensinar Direito**. Barueri: Manole, 2004.

VERGER, Jacques. **Cultura, Ensino e Sociedade no Ocidente nos Séculos XII e XIII**. Bauru: EDUSC, 2001.

_____. **Homens e Saber na Idade Média**. Bauru: EDUSC, 1999.

VIANNA, Helio. **História do Brasil**. v. I, 6. ed. rev. atual. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

ZABALZA, Miguel. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artimed, 2004.

APÊNDICE A – Ofício n.º 001/2012

Paranaíba-MS, 21 de agosto de 2012.

A Sua Senhoria o Senhor

Isael José Santana

Coordenador do Curso de Direito, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul –
Unidade Universitária de Paranaíba

Av. Vereador João Rodrigues de Melo, s/n, Jardim Santa Mônica,

79.500-000 Paranaíba-MS

Assunto: **Solicita autorização para aplicação de questionários/entrevistas**

Senhor Coordenador,

Encaminho a Vossa Senhoria para análise os documentos (autorização, termos, questionário e entrevista) necessários para realização da pesquisa, em nível de Mestrado, intitulada provisoriamente “A formação do Professor do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Paranaíba e a análise do seu conhecimento docente”. Justificando, antecipadamente, que os documentos anexos não passaram por revisão e aprovação do Comitê de Ética da UEMS, visto este encontrar-se em processo de criação pela Universidade.

Atenciosamente,

Fernanda Peres Soratto

CPF: _____

Pesquisadora

Eliane Greice Davanço Nogueira

CPF: _____

Pesquisadora

APÊNDICE B - Autorização Institucional para Coleta de Dados (Coordenador do curso de Direito)

Ilmo. Sr. Coordenador do Curso de Direito, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Sr. Isael José Santana.

Nós, Fernanda Peres Soratto e Eliane Greice Davanço Nogueira, pesquisadoras responsáveis, pela pesquisa intitulada provisoriamente “A formação do Professor do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Paranaíba e a análise do seu conhecimento docente”, por meio deste instrumento, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a coleta de dados, junto aos docentes do curso de Direito, desta Unidade Universitária.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a formação do professor para docência no curso de Direito, investigando a sua preparação pedagógica para o exercício do magistério superior, focando a realidade da formação do professor do curso de Direito, diante das exigências legais ora existentes e da realidade encontrada no seio dos cursos jurídicos.

Desde já, nos colocamos à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

Paranaíba, 22 de agosto, 2012.

Fernanda Peres Soratto
Pesquisadora Responsável

Eliane Greice Davanço Nogueira
Pesquisadora Responsável

Autorizo ()

Não autorizo ()

____/____/____

**APÊNDICE C - Autorização Institucional para Coleta de Dados (Gerente da Unidade
Universitária de Paranaíba)**

**Ilmo. Sr. Gerente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade
Universitária de Paranaíba, Sr. Ademilson Batista Paes.**

Nós, Fernanda Peres Soratto e Eliane Greice Davanço Nogueira, pesquisadoras responsáveis, pela pesquisa intitulada “A formação do Professor do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Paranaíba e a análise do seu conhecimento docente”, por meio deste instrumento, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a coleta de dados, junto aos docentes do curso de Direito, desta Unidade Universitária.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a formação do professor para docência no curso de Direito, investigando a sua preparação pedagógica para o exercício do magistério superior, focando a realidade da formação do professor do curso de Direito, diante das exigências legais ora existentes e da realidade encontrada no seio dos cursos jurídicos.

Desde já, nos colocamos à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

Paranaíba, 22 de agosto, 2012.

Fernanda Peres Soratto
Pesquisadora Responsável

Eliane Greice Davanço Nogueira
Pesquisadora Responsável

Autorizo ()

Não autorizo ()

____/____/____

APÊNDICE D – Termo de Esclarecido e Livre Consentimento

Você está sendo convidado (a) a participar, voluntariamente, da pesquisa – **A formação do Professor do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Paranaíba e a análise do seu conhecimento docente**, no caso de concordância em participar da pesquisa, favor assinar este documento ao final.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone dos pesquisadores (as) responsáveis, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A formação do Professor do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Paranaíba e a análise do seu conhecimento docente.

Pesquisadores Responsáveis: Fernanda Peres Soratto

Eliane Greice Davanço Nogueira

Instituição a que pertence os Pesquisadores Responsáveis: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Curso: Pós-Graduação em Educação

Local Da Pesquisa: Unidade Universitária de Paranaíba

Nós, Fernanda Peres Soratto e Eliane Greice Davanço Nogueira, responsáveis pela pesquisa intitulada provisoriamente - **A formação do Professor do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Paranaíba e a análise do seu conhecimento docente** - estamos fazendo um convite para você participar, voluntariamente, deste estudo.

Esta pesquisa pretende analisar a formação do professor atuante no curso de Direito, da Universidade Estadual de Mato Grosso Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Sua importância está fundada na demonstração de como os docentes, do curso de Direito, tomaram para si a prática da docência no ensino superior. Para sua realização serão utilizados

procedimentos metodológicos, como entrevistas (auto)biográficas e questionários, onde os participantes da pesquisa forneceram informações sobre sua vida formativa e desenvolvimento profissional que serão analisadas no transcorrer da pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores. O principal investigador é a Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, que pode ser encontrada no endereço da Unidade Universitária de Campo Grande – UEMS, na Rua Dos Dentistas, 500, Bairro Arnaldo Estevão de Figueiredo, telefone: (67) 3901-4614 e (67) 3901-4612, além da docente Fernanda Peres Soratto, que pode ser encontrada no endereço da Unidade Universitária de Paranaíba – UEMS, na Av. Vereador João Rodrigues de Melo, s/n, Jardim Santa Mônica, telefone: (67) 3503-1006 e (67) 3503-1007.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após a leitura deste termo e ter tido a oportunidade de conversar com os pesquisadores responsáveis, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado (a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Local e Data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

- Testemunha 01 (não ligada à equipe de pesquisadores)

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

- Testemunha 02 (não ligada à equipe de pesquisadores)

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Paranaíba, 22 de agosto 2012.

Assinatura do pesquisador responsável

OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES:

Em caso de dúvida sobre a pesquisa ou observações complementares sobre a pesquisa em curso, contate:

- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Paranaíba – Av. Vereador João Rodrigues de Melo, s/n, Jardim Santa Mônica, CEP.: 79.500-000, tel.: (67) 3506-1006/1007.

APÊNDICE E - Termo de Confidencialidade

Título do Projeto: “A formação do Professor do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Paranaíba e a análise do seu conhecimento docente”.

Pesquisadoras: Fernanda Peres Soratto

Eliane Greice Davanço Nogueira

Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Curso: Pós-Graduação em Educação

Local da Pesquisa: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba.

Nós, abaixo assinadas, nos comprometemos a manter a confidencialidade de todas as informações dos professores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba, cujos dados serão obtidos através de questionário/entrevista. Ressaltando, igualmente, que todas as informações serão utilizadas unicamente para a execução da presente pesquisa, sendo divulgadas somente através de anonimato. As informações serão mantidas em arquivo pessoal, por período de aproximadamente 2 (dois) anos e, ultrapassado tal período, os dados destruídos.

Esclarecemos também, que a documentação referente a esta pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética da UEMS, pelo fato do mesmo encontrar-se em processo de composição.

Paranaíba, 22 de agosto de 2012.

Fernanda Peres Soratto

CPF: _____

Pesquisadora

Eliane Greice Davanço Nogueira

CPF: _____

Pesquisadora

APÊNDICE F - Questionário

Título do Projeto: “A formação do professor do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Paranaíba e a análise do seu conhecimento docente”.

Pesquisadoras: Fernanda Peres Soratto

Eliane Greice Davanço Nogueira

1. Nome do participante: _____

2. Idade:

- () menos de 25 anos

- () de 25 a 35 anos

- () de 36 a 45 anos

- () de 46 a 55 anos

- () mais de 56 anos

3. Sexo:

- () masculino

- () feminino

4. Titulação Acadêmica:

- () Bacharel – Área: _____

- () Especialista – Área: _____

- () Mestre – Área: _____

- () Doutor – Área: _____

- () Pós-Doutor – Área: _____

5. Formação Pedagógica:

- () Licenciatura – Área: _____

- () Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior ou Docência no Ensino Superior.

- () Disciplinas Pedagógicas realizadas em curso de Pós-Graduação.

- () Curso de curta duração promovido pela própria Universidade ou outra instituição de ensino.

- () Outra – Qual: _____

- () Sem formação pedagógica.

6. Tempo de atuação no ensino superior jurídico:

- (___) menos de 1 ano
- (___) menos de 2 anos
- (___) 02 a 04 anos
- (___) 05 a 10 anos
- (___) 10 anos ou mais – Quantos anos? _____

7. Qual o seu regime de trabalho? _____

8. Você atua em outras atividades jurídicas?

- (___) Sim
- (___) Não
- Qual? _____

10. Você desenvolve atividade de pesquisa?

- (___) Sim
- (___) Não
- Especifique: _____

APÊNDICE G - Roteiro da Narrativa Escrita

Título do Projeto: “A formação do professor do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Paranaíba e a análise do seu conhecimento docente”.

Pesquisadoras: Fernanda Peres Soratto

Eliane Greice Davanço Nogueira

Prezado Professor (a):

Pedimos sua colaboração na elaboração de uma NARRATIVA falando sobre sua trajetória formativo-profissional. As informações produzidas nesta NARRATIVA servirão de subsídios para a pesquisa acima mencionada, pois ela revelará as pesquisadoras os seus caminhos percorridos para tornar-se professor do curso de Direito.

Roteiro:

- Quem sou.
- Local em que me graduei.
- Ano em que me graduei.
- Instituição em que adquiri a graduação em Direito.
- Local e área de minha pós-graduação.
- Como me tornei professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e do curso de Direito.
- E meu regime de trabalho no ensino superior jurídico.
- Já participou de algum curso de formação de professor ou práticas pedagógicas? Fale sobre essa experiência e em que esse curso influenciou em sua prática docente.
- Discorra sobre sua trajetória formativa e os fatores que motivaram a escolha pela prática docente no ensino superior jurídico na UEMS.
- Você considera a docência como sua principal atividade? Explique os motivos dessa escolha profissional.
- Como eu visualizo minha formação pedagógica para atuar na docência no ensino superior, e enquanto bacharel em Direito, como construí/construo a minha prática pedagógica cotidiana.

- Como bacharel em Direito, onde eu encontro suporte teórico e metodológico para o exercício da docência universitária.
- Enquanto professor iniciante, quais foram minhas dificuldades de caráter didático-metodológico durante as aulas ou mesmo no ambiente que envolve a prática docente.
- Diante das dificuldades encontradas no início da carreira docente, os antigos professores lhe serviram como modelo? Em caso afirmativo, ilustre a situação com um exemplo.
- As experiências e vivências durante a minha trajetória de formação influenciaram ou influenciam em minha prática docente.
- A instituição na qual sou docente investe em projetos e/ou cursos para a formação pedagógica dos docentes do curso de Direito. Você sente a necessidade desse investimento institucional.
- Quais os investimentos que tenho em minha formação pedagógica. Em que eles contribuíram para minha prática docente.

APÊNDICE H – Narrativas Escritas Roteirizadas dos Professores

Sujeito: THOR

Narrativa: Sou Thor. Graduado em Direito (2007) pela UEMS de Paranaíba, nunca tive dúvidas do que seria: professor era meu objetivo profissional. Desde o início da graduação, em 2003, me profissionalizei para ser um docente exemplar, um modelo e jamais repetir os erros que meus professores de graduação cometeram. Para isso realizei todas as atividades possíveis de ensino, pesquisa e extensão. O resultado dessa “carga horária” (no sentido de experiência, propriamente dita) foram superiores a carga horária do curso. Escolhi que meu mestrado seria em Ciência Política e não em Direito. A deficiência deste, diante do mundo espetacular que a área das ciências sociais me proporcionara foi o principal motivo, aliado claro pelo incentivo de meu professor-mentor [...]. Ainda na graduação fui aprovado para o mestrado em Ciência Política na UFSCAR. É complicado professores do Direito terem titulação na pós *stricto-sensu*. E com isso, as Instituições de Ensino Superior acabam usando os pós-graduados (sem experiências) para o preenchimento de suas vagas. Foi assim que comecei a ministrar aulas em 2009. No final desse ano fui aprovado no processo seletivo para professor substituto na UEMS. Porém, após a defesa do mestrado em 2010, assumi aulas na UEMS apenas em 2011, com quase dois anos de experiência docente. Raros são os cursos de formação de professores ou práticas pedagógicas – sem falar na resistência que o profissional do Direito tem em participar dessas atividades, que na minha opinião, podem ser levantadas duas razões: a) o bacharel tem a opinião (falsa) de que tudo sabe e b) os cursos de formação não são nada criativos, são desinteressantes, uma chatice. Considerando a deficiência do professor de Direito em relação à prática pedagógica eu procurei me virar sozinho e li alguns materiais sobre o assunto. Não posso deixar de dizer que contei com a ajuda de professores da área de Educação como [...] e [...] – me passaram boas dicas. Em 2010 fiz um curso de formação para a Educação a Distância e – em que pese às peculiaridades desta formação também foram proveitosas. Voltar para a UEMS de Paranaíba foi um prazer, pois pude contribuir com meus alunos e, na medida do possível, trazer um “plus” diferenciado aos interessados. A trajetória pela academia é resultado de uma série de fatores que me impulsionaram para a pesquisa, resultando em inúmeras publicações em congressos científicos e periódicos. Percebo que quanto mais avanço, meus alunos se beneficiam. Como doutorando em Direito, pela UNB, considero fazer um intercambio institucional que tem

resultado em grandes parcerias. Como ex-aluno, tenho uma relação de afeição muito especial com a UEMS, por isso, trabalho com prazer, pois o sucesso da UEMS, seu engrandecimento, é o meu sucesso também. A docência é minha principal atividade, embora já tenha exercido a advocacia por quatro anos. Me sinto realizado pessoal e profissionalmente como professor e nos últimos anos tenho dado prioridade para seguir carreira no ensino superior. Recentemente fui aprovado em 1º lugar para o cargo de professor assistente na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, em Mossoró-RN. Como professor, sinto que ainda há uma deficiência em minha formação pedagógica; no entanto, penso que as alternativas utilizadas tem produzido bons resultados, até mesmo por que tento vacacionar as habilidades dos alunos para a experiência humanista, mais zetética do direito e, com isso, promovo um processo crítico reflexivo da atual conjuntura do Direito realizado pelo desenho dogmático. A minha prática pedagógica é construída de uma maneira convencional, pois penso ser mais grave se tentar ser construtivista, por exemplo, e não conseguir atingir o objetivo. Quanto surgem dúvidas existenciais troco “figurinhas” com os colegas da pedagogia. Mas no início da profissão era mais difícil e as alternativas sempre eram os diálogos com os alunos e as leituras de materiais didáticos (especialmente os relacionados com métodos avaliativos). Pode até parecer simples hoje, mas minha principal dificuldade era manter o plano de aula, ou seja, estabelecer uma aula com parâmetros claros de início, meio e fim. Para isso, eu utilizo (até hoje) um plano de aula, onde destaco os principais pontos que deverão ser abordados. Com isso, percebi que a aula ficava mais concreta e eu mantinha uma regularidade, sem fugir do tema ou iniciar um assunto e terminar em outro. Ao sentir a confiança e segurança dos alunos em relação a transmissão do conhecimento e troca de experiências, a relação ensino-aprendizagem teve um salto qualitativo. Os dois primeiros meses sempre são os mais complexos. A idade era uma surpresa: comecei no ensino superior aos 24 anos de idade. Alguns eram resistentes, mas com o tempo perceberam que dentre as possibilidades eu era, de fato, um professor. Até hoje recebo atenção dos meus primeiros alunos de 2009; alguns se tornaram amigos. Nessas dificuldades de iniciante não há dúvidas de que meus antigos me serviram de exemplo: tanto para aquilo que deveria fazer como para o que jamais deveria fazer. O resultado é que – a princípio – meu comportamento/conduita é respeitada pelos alunos e colegas professores; nunca sofri enfrentamento em sala de aula por alunos e sempre os trato com muito respeito. Não seria possível falar sobre como minha experiência de vida influenciou em minha prática docente. Pelo simples fato de ter chegado onde cheguei é motivo orgulho. Fui alfabetizado em escola rural no sistema multisseriado. Eram 4 turmas no

mesmo local, cada uma em um canto, no mesmo horário e com uma única professora. A perseverança dela por nós era brilhante. Talvez, o meu despertar pela docência, sentir que posso contribuir com a formação intelectual do outro, de poder fazer a diferença onde quer que esteja. Por isso, escolhi o nordeste para continuar no exercício de minha profissão. Infelizmente a UEMS não investe de maneira contínua em projetos e cursos de formação pedagógica do curso de Direito. A única iniciativa é um encontro de professores que oferecem na sede da instituição no início do ano. Para se ter uma ideia, professores convocados nem recebem para participar da semana pedagógica do curso, são apenas convidados para participar, pois a Universidade entende que professores convocados só receberá quando do início das aulas. Uma atitude desprezível. A UEMS deve fazer a parte dela nessa formação e não faz. Os investimentos que tenho em minha formação foram inúmeros cursos de aperfeiçoamento, meu mestrado e meu doutorado, que está em andamento e que contribui para minha prática docente. O que mais me aborrece na UEMS são profissionais do Direito – não professores – que “não deram certo” na vida profissional e acham que a atividade docente é um bico ou uma forma de complementação de renda. Como professor de carreira me sinto afrontado, espoliado, humilhado pelas ações de colegas que colocam em risco a formação de futuros profissionais do Direito, que dentre inúmeras funções, devem atuar pela realização integral da justiça.

Sujeito: MULHER GATO

Narrativa: Me chamo Mulher Gato, tenho vinte e seis anos e há nove meses exerço a docência para o ensino superior. Ingressei no curso de Direito no ano de 2003, me graduando em 2007, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

A partir da formação em bacharel, senti a necessidade profissional de cursar uma especialização, sendo que cursei três. A primeira pautou-se na especialização fornecida pela instituição supracitada, intitulada Docência para o Ensino Superior. Posteriormente, cursei pela rede de ensino Luiz Flavio Gomes (LFG) – Anhanguera/UNIDERP especialização em Direito do Estado e Direito e Processo do Trabalho.

No ano de 2012, em abril, as Faculdades Integradas de Paranaíba – FIPAR, me convidaram para lecionar na mesma e assim aceitei o convite. Comecei em abril, dando aula para o primeiro semestre do curso de Direito, com a disciplina de TGE. Faculdade está que leciono até os dias atuais.

Já em agosto de 2012, houve processo seletivo na UEMS, realizei o mesmo e fui aprovada em primeiro lugar com nota de 9,25. Fui convocada para ministrar a disciplina de Medicina Legal, na qual permaneço.

Meu regime de Trabalho é celetista em tempo parcial, totalizando 04 h/aula semanais na UEMS e 06 h/aula semanais nas FIPAR. Sendo que o único curso que realizei para práticas pedagógicas foi a especialização em Docência o qual me motivou à escolha de ser professora universitária.

Durante a graduação em Direito não houve qualquer preparação para o ingresso na carreira de docente. Havia formação apenas técnica não existindo prática pedagógica inserida na ementa. Fui aprender a lecionar apenas com a prática em sala de aula. Sabia as técnicas devido à especialização em Docência, mas na prática a realidade é outra.

No início, inúmeras dificuldades foram enfrentadas. Por ter pouca idade, alguns alunos não depositavam credibilidade em mim. Fui adaptando as aulas até conseguir total atenção dos mesmos.

Hoje por já ter deixado algumas turmas, vejo o quão prazeroso é ser professor. Receber recados em redes sociais, mensagens no celular, ser barradas nos corredores da faculdade pedindo para que eu volte a lecionar para a turma, sinceramente não há preço que pague.

A Docência não consiste apenas em ser um meio facilitador da disciplina, o professor precisa exercer o seu papel de ser humano, ou melhor é necessário ser mais humano e menos ser. Alunos precisam de atenção e de um facilitador-colega e não um tirano reproduzidor de práticas pedagógicas pré-estabelecidas em livros arcaicos. É preciso amor pela Docência.

Sujeito: SUPER MOÇA

Narrativa: Meu nome é Super Moça, tenho 55 anos, sou divorciada, tenho uma filha e uma neta.

Trabalhei no Instituto Nacional do Seguro Social – INSS - por mais de 22 anos, deixando a autarquia em 1996, em virtude de um plano de demissão voluntária em que fui indenizada pelos anos de serviços prestados.

Em 1985 me graduei no curso de Estudos Sociais, pela Universidade de Uberaba/MG (UNIUBE) – entretanto, não exerci o magistério, pois desempenhava minhas funções como servidora pública federal, em cargos de chefia, o que consumia praticamente todas as minhas energias.

Ao deixar o INSS, no final de 1996, fui convidada para fazer parte da assessoria do então prefeito do município de Iturama/MG a partir de 1997, lá permanecendo até o final do mandato, em 2000.

Nesse mesmo ano me aposentei por tempo de contribuição e decidi que assim que deixasse a prefeitura iniciaria o curso de Direito.

Prestei o exame vestibular na Universidade Camilo Castelo Branco – UNICASTELO – Campus VII – Fernandópolis/SP – sendo aprovada e iniciando o curso no ano seguinte (2001).

Durante o período da graduação fui convidada pela então professora de Direito Previdenciário para ser monitora da disciplina e a participar de um curso de extensão em que eu deveria ministrar algumas aulas teóricas e práticas. Com essas atividades acabei por me identificar com o magistério e percebi um prazer que desconhecia até então: o de ensinar e trocar experiências com os alunos participantes dos cursos.

Terminei a graduação em dezembro de 2005, já aprovada no exame da OAB/MG e em fevereiro de iniciei o curso de pós-graduação em Direito Penal e Processo Penal nas FIPAR – Paranaíba/MS, concluindo em julho de 2007, iniciando, logo a seguir a pós-graduação em Magistério do Ensino Superior.

Em agosto de 2006, mesmo antes de terminar o primeiro curso de pós-graduação, fui convidada, em virtude de minha experiência profissional no INSS, para compor o corpo docente da Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA – em Iturama, como professora da disciplina de Direito Previdenciário.

Sempre desempenhei minhas funções de advogada concomitantemente com o magistério.

No final de 2008 participei do processo seletivo para contratação de professores em caráter temporário na UEMS – Unidade de Paranaíba/MS, sendo aprovada e lá permanecendo até o momento, onde ministrei diversas disciplinas, de acordo com a disponibilidade de aulas e horários. Até o momento o contrato de trabalho continua sendo em caráter temporário, regido pelo Estatuto dos Servidores do Estado do Mato Grosso do Sul, com regime previdenciário vinculado ao regime geral – INSS.

A prática docente por parte de advogados nem sempre é a ideal, visto que os cursos regulares de Direito não são voltados para o magistério e sim para a prática jurídica, em sua maioria.

Entretanto, a experiência profissional alavanca, em certa medida, o magistério, já que se pode utilizar a prática para ilustrar as aulas e apresentar casos concretos.

O início da carreira docente é árduo para quem não possui experiência na área. Assim, busquei em meus professores da graduação e da pós, que mais chamaram a minha atenção e me marcaram por suas aulas, exemplos de didática e comportamento perante os alunos e os obstáculos que surgiram.

Para mim, grandes exemplos deixados na graduação foram o Dr. [...], então Juiz de Direito na Comarca de Jales e a Dra.[...], Delegada de Polícia de Fernandópolis/SP, ambos excelentes professores, embora não contassem com cursos específicos de magistério. Através deles e de outros professores pude perceber que a didática, embora essencial, poder ser suprida por conhecimento técnico, empatia com os alunos, intimidade com o assunto e disposição em aprender.

Acredito que nenhum professor está pronto para enfrentar uma sala de aulas, mesmo tendo formação para tanto, se não dominar o conteúdo ministrado e não tiver experiência. E a experiência docente se aprende com a prática, já que se trabalha como uma diversidade enorme de pessoas. É no dia a dia, ano a ano que o docente se aperfeiçoa.

As instituições de ensino em que ministrei e ministro aulas não promovem investimentos específicos e direcionados ao magistério. Isso poderia minimizar as deficiências que, com certeza, existem e persistem nos cursos de Direito, por suas especificidades. Porém, sendo contratada temporariamente pela UEMS e não servidora efetiva, entendo os motivos pelos quais a instituição não investe recursos nesse sentido.

Para meu aprimoramento docente e pedagógico participei e cursos de pós-graduação e mestrado, sempre pensando na docência no ensino superior.

Espero ter colaborado com a pesquisa realizada pela aluna e trazido algum subsidio para o projeto por ela desenvolvido.

Sujeito: MULHER HULK

Narrativa: Meu nome é Mulher Hulk. Sou graduada em Direito pela Toledo e Pedagogia pela UNESP. Ambos os cursos concluídos em 1994. Fiz mestrado e doutorado pela UNESP de Marília.

Atualmente sou docente do Direito da UEMS, com 40 horas, sem dedicação exclusiva.

Minha formação pedagógica é constante, tendo em vista que também sou docente da Pedagogia na UEMS.

Ser docente é minha profissão, única, exclusiva. Aliás, creio que a docência exige exclusividade, pois somos também pesquisadores, educadores e desenvolvemos a extensão.

Ensinar é levar alguém a aprender e acho isso fascinante. O professor tem um papel importantíssimo para a construção da cidadania mundial.

Meu investimento em formação é constante, com participação em eventos/cursos de aperfeiçoamento/extensão/pesquisas diárias, a fim de refletir e produzir conhecimento expostos em artigos qualis, capítulos de livros e anais de eventos.

Nunca tive dificuldade em ser docente. Quando surge uma dúvida, pesquiso, reflito. Creio que a minha formação foi fundamental, aliás, fico pensando: como ser professor sem formação didática? É impossível! Devemos ter conhecimento de avaliação, preparação do currículo, didática etc.

É por esta falta de conhecimento que alguns dizem felizes: 50% dos alunos reprovam comigo! Quem reprova? O aluno ou o professor?

Infelizmente muitos estão na docência sem formação pedagógica e isto reflete negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Sujeito: VIÚVA NEGRA

Narrativa: Sou Viúva Negra, filha de [...], padreiro, e [...].

Graduei-me em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A primeira graduação em agosto de 2006 e a segunda em dezembro de 2007.

Já em 2007 finalizei minha especialização em auditoria e planejamento tributário, pelas Faculdades Integradas de Paranaíba, eis que após a graduação em Administração, imediatamente comecei a lecionar no curso de Administração da UFMS – Campus de Paranaíba/MS.

Após a graduação em Direito, no ano de 2008 foi publicada a seleção para contratação de professores contratados, a qual participei e fui selecionada, iniciando a docência na UEMS, neste ano. Continuo até os dias atuais.

Em 2010 ingressei no mestrado em Direito, área de concentração: Tutela Jurisdicional no Estado Democrático de Direito, oferecido pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba/SP, tornando-me mestre em outubro de 2011.

As práticas pedagógicas praticadas em sala de aula foram adquiridas/aprendidas em textos sobre o assunto, os quais por iniciativa própria acessei e, também, no curso de mestrado.

O principal conceito que me influenciou foi o de aula andragogia, termo direcionado a práticas educacionais voltadas aos adultos e as principais diferenças dos aspectos pedagógicos da pedagogia – prática voltada as crianças e adolescentes.

Embora continue como professora contratada na UEMS, e não obstante as dificuldades inerentes a tal condição, fui aprovada no curso de doutorado em Direito, ministrado pela PUC/SP, tal curso, sem dúvida, contribuirá para minha formação pedagógica.

Há de se ressaltar que o início de minha carreira docente ocorreu no curso de Administração na UFMS e o principal entrave foi o fato de ser “nova” (22 anos), característica que dava ideia de imaturidade profissional dos alunos, fato inverídico já que comecei a trabalhar, fora de casa, muito nova, com 12 anos.

Esta impressão de imaturidade logo foi desfeita, talvez com rigor excessivo de minha parte, fato que me fez ficar apelidada de “muito brava” e “chata”.

As mesmas dificuldades foram vivenciadas na UEMS.

A instituição – UEMS – embora pense e reflita na necessidade de formação pedagógica dos professores não investe, tampouco, oferece cursos que possam dar um aporte necessário para a formação pedagógica ao professor.

Há de lembrar que é importante tais investimentos, contudo, devem ser direcionados ao público alvo da instituição: adultos, já que as práticas em muito diferem quando direcionadas às crianças, adolescentes e adultos.

Sujeito: VAMPIRA

Narrativa: Sou Vampira. Sou graduada em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no ano de 2005. Fiz três especializações em Direito, pela UNISUL, pela UNAMA e pela UNIDERP, todas telepresenciais na cidade de Paranaíba.

Me tornei professora da UEMS após aprovação em processo seletivo e sou professora contratada da Graduação em Direito e da Pós-Graduação em Direitos Humanos, ambos os cursos são na UEMS.

Na primeira especialização fiz Magistério Superior, momento este que tive contato com as práticas pedagógicas que foram capazes de me influenciar, especialmente, quanto à preparação de aulas.

Inicialmente a prática docente foi e ainda a realização de um objetivo, pois desde o início da graduação tinha está pretensão, embora acreditasse que isso seria uma realidade posterior, visto que também almejava concurso público.

A docência é minha principal atividade e minha escolha se deu pelo interesse e desejo de ser professora.

Considero minha formação boa, entretanto, penso que a atualização profissional deva ser uma constante em qualquer profissão.

Meu suporte técnico e prática pedagógica são adquiridos através das especializações e do mestrado.

Não tive grandes dificuldades para iniciar a carreira, mas minha grande preocupação é prender a atenção dos alunos para a melhor captação de informações e por conseguinte a transformação dos alunos e a minha própria transformação, que é o objetivo do ensino.

Meus professores serviram como modelo e através deles fui aos poucos, criando minhas próprias técnicas. Assim, é evidente que as experiências vividas influenciaram na minha prática de modo que eu pudesse observar as técnicas mais eficazes para a transmissão/troca dos conteúdos pelos programas estabelecidos.

Há necessidade de investimentos institucionais, entretanto, a UEMS, dentro das possibilidades, incentivam a capacitação do profissional nas diversas áreas de atuação do profissional.

Os investimentos na minha formação foram feitos com recursos financeiros próprios, e foram capazes de contribuir significativamente para minha atuação. Pretendo sempre continuar me capacitando.

Sujeito: MULHER INVISÍVEL

Narrativa: Sou Mulher Invisível, graduada em Direito na UEMS, unidade de Paranaíba, turma de 2008. Fiz pós-graduação em Paranaíba, na área de Direito Processual Civil, pela parceria entre LFG e UNIDERP.

Tornei-me professora da UEMS por meio de processo seletivo feito em 2011, específico para o Núcleo de Prática Jurídica. Fui convocada como professora contratada, cujo regime de trabalho é o da CLT.

Em minha pós-graduação, especialização, fiz por dois meses a matéria de metodologia do Ensino Superior, práticas pedagógicas voltadas para o ensino jurídico, justamente porque já tinha a intenção em lecionar.

Após, minha formatura, decidi investir no meu aperfeiçoamento profissional, através da especialização e diversos cursos jurídicos, para me sentir segura na prática da advocacia, que comecei assim que me formei, atuando como advogada até o presente momento. Após

concluir minha especialização, como planejado, já ingressei na carreira acadêmica, a fim de conciliar a docência com a advocacia.

Como não sou concursada, considero tanto a docência, como a advocacia minhas principais atividades. No entanto, assim que me efetivar em qualquer universidade, pretendo que a docência seja minha principal atividade, porque tenho afinidade com a profissão, gosto muito de lecionar.

Minhas dificuldades enquanto professor iniciante não foi de natureza metodológica e sim a própria inexperiência com relação ao funcionamento e normas da universidade.

Obviamente os antigos professores me serviram como modelo e em muito me ajudaram para o desenvolvimento da minha carreira docente. O professor [...], por exemplo, me deu muitas dicas de didática e postura frente aos alunos, ensinando a dar uma aula dinâmica, clara e que não seja maçante aos alunos, ainda estou pondo em prática.

Lembro de diversos professores que me marcaram durante a graduação e utilizo suas técnicas de aprendizado combinadas as que aprendi no meu curso de práticas pedagógicas para alunos de fato possam se interessar no aprendizado da matéria que leciono.

Infelizmente a instituição em que faço parte não investe, de maneira satisfatória, em cursos de formação pedagógica e entendo sim que estes fazem falta.

Por fim estou investindo em um curso de mestrado e pretendo ainda fazer doutorado.

Sujeito: SUPERMAN

Narrativa: Sou Superman. Me graduei em Filosofia em 1992 e em Direito em 1995, pela UNIVEM de Marília/SP. Cursei pós-graduação em *lato sensu* em Direito Penal e Processo Penal, e *stricto sensu* na área de Teoria do Direito e do Estado, na mesma instituição. Por meio de concurso me efetivei na UEMS, na área de Direito Público. Com o exercício da coordenação optei pelo regime de tempo integral.

Meu curso de filosofia me habilitou como professor (licenciatura plena), fiz as disciplinas (didática) junto ao curso de pedagogia, tendo inclusive participado de diversos eventos na área pedagógica. Lecionei filosofia no segundo por 5 anos.

A didática pedagógica é necessária a metodologia do ensino superior e mesmo as disciplinas pedagógicas na formação *lato* ou *stricto sensu* são necessárias, o que me levou a manter o interesse na área pedagógica, inclusive em currículos e sua ideologia.

Toda experiência é importante no exercício da docência, assim a ajustes da avaliação, democratização das decisões etc., são de suma importância.

Minha prática docente iniciou-se na UNIVEM, depois UNIMEP, mas exercia a advocacia paralelamente. Mas a possibilidade de influenciar na formação cidadã foi determinante para optar pela docência. Atualmente ser docente é minha profissão.

A construção do professor é constante, não há profissional “acabado” a atualização se impõe. Creio que a formação em licenciatura contribuiu bastante para minha.

No início da carreira é natural “o modelo” de professor da graduação, em que pese equívocos destes (professores), ainda são modelos a serem “aprimorados” pelo exercício da docência. Exemplo: O cumprimento dos horários do Prof. [...], que sempre entrou e saiu no horário estabelecido, ou a flexibilização dos conteúdos (sem deixar de ministrar) ou incluir novo do Prof. [...].

Desconsiderar a experiência seria um equívoco, tanto os acertos como os erros. Sou kantiano no sentido de que o conhecimento advém da experiência, mas não provem dela.

Como a pesquisa foi feita na UEMS a pergunta é sobre cursos é inócua, pois conhecemos a realidade da Universidade, tal fato direciona a resposta. Por exemplo, quando do estágio probatório se pergunta se o professor buscou a formação, não desonero a Universidade e nem o professor. Propus aulas de didática e metodologia, bem como curso sobre avaliação, os mesmos devem ocorrer em 2013.

Invisto na minha formação continuamente, participando de eventos do Direito com maior frequência, mas na de educação e sociologia são normais, tenho inclusive publicado na área da educação.

Sujeito: LANTERNA VERDE

Narrativa: Meu nome é Lanterna Verde, sou graduado em Direito pela Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul (AEMS), no ano de 2001. No ano de 2007 iniciei uma pós-graduação *lato sensu* em filosofia pela UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), que me forneceu bases para prosseguir no mestrado também em filosofia, pela PUC/SP, no ano de 2009 e conseguindo a titulação em 2012. Ao final do ano 2011 fui aprovado no exame de seleção de docentes contratados da UEMS, nas frentes de Filosofia do Direito, Ciência Política Antropologia e Sociologia Jurídica. Nessa instituição (UEMS) trabalho no regime estatutário, regido pelo Direito Administrativo, ao passo que, em outras instituições (FIPAR e UNIESP) trabalho sob o regime da CLT. Durante minha prática participei de cursos de formação de professor, todavia, voltados para a preparação de alunos para os exames avaliativos das instituições e dos alunos (ENADE, OAB e MEC), os quais percebi serem

antipedagógicos, pois visam ludibriar os índices das avaliações. Quanto minha trajetória, antes de me tornar um professor meditei muito sobre a atuação da prática na construção de uma coletividade menos comprometida com os princípios do capital internacional, portanto, mais humana. Vislumbrei a possibilidade de colaborar em um projeto que fosse além da relação mercantil entre professor-aluno e mais voltado para busca do conhecimento e na construção de novas formas de liberdade. O curso de Direito constituiu um palco onde os interesses de classes colidem e ideologicamente, mascaram as diferenças envolvido em discursos legalistas, positivistas e avalizado por praticas tecnicista, o que me motiva na busca de conhecimentos e práticas para enfrentar tais tendências totalizadoras. A docência é minha principal atividade, pois pondero muito sobre a necessidade do professor se dedicar integralmente à docência, ao estudo e a reflexão críticas de sua atividade. Visualizando minha formação como deficiente, e carecedora de mais recursos, principalmente materiais, para continuação de meus estudos. Busco recursos em livros e cada vez mais em publicações de periódicos, artigos e pesquisas disponíveis em sites de Universidade, assim como em cursos, palestras e eventos científicos. Enquanto professor iniciante, dada minha inexperiência, acabei por reproduzir modelos didáticos que julgava ser mais atrativo aos alunos, sem, no entanto, ter base teórica para compreender todas as questões que envolvem a prática, como elaboração de currículos, políticas, didáticas e formas de avaliação. Os professores mais antigos nos ajudam compartilhando as mesmas dificuldades, o que nos alenta, pois percebemos que alguns problemas ocorrem em outras esferas e com outros docentes. As experiências mais marcantes em minha formação, e que fui submetido, e que me serviram como modelos me remete às práticas mais arbitrárias que fui submetido, que certamente me orientam a agir de forma diariamente contrária. Não há um investimento institucional em minha formação, percebo, todavia, uma manifesta preocupação por parte da coordenação, que sempre incentiva a formação continuada, a participação em eventos e a pesquisa científica. Os investimentos que tenho em minha formação pedagógica foram por mim custeados e tiveram fundamental importância em minha atuação docente.

Sujeito: MULHER GAVIÃO

Narrativa: Meu nome é Mulher Gavião, me graduei em Direito, pela Toledo de Araçatuba/SP, em 1994. Logo após me especializei em Direito Civil e Processo Civil, no ano de 1996, na mesma IES; conheci a UEMS através de uma amiga que morava em Paranaíba,

trouxe o currículo e fui contratada em 1998, sendo efetivada no ano de 2004, assumindo em regime de trabalho de 40 horas, e mais tarde a TI (tempo integral).

Durante a minha formação acadêmica, nunca vislumbrei a hipótese do ensino superior, eu venho de uma formação tecnicista com um curso de bacharelado de 4 anos que não possuía estágio (somente pasta de estágio) e nem disciplinas de formação humanista. Na pós (*lato sensu*), também não houve qualquer preparação para a docência, eu comecei a ensinar somente pautada nas técnicas e práticas jurídicas baseada em doutrinadores renomados.

Não creio, que qualquer outro professor de Direito tenha conhecimento, no início de carreira, de práticas pedagógicas!

Durante os anos de docência, fui defrontada varias vezes com dificuldades que a estrutura pedagógica do curso de Direito traz; dificuldades que não se enquadram nas séries; professores que são meros reprodutores de conhecimento entre outros; e eu mesma tendo essa deficiência sem que ao menos entendesse.

Somente com o mestrado na área de Educação, e tendo a oportunidade de analisar o ensino jurídico, seus currículos e a deficiência do docente em educar, é que me desconstruí e entendi que tenho varias criticas a serem feitas nesta forma de ensino que se faz nos cursos jurídicos.

A UEMS por sua vez também, pela divisão das áreas e nas novas determinações da CAPES sobre capacitação dentro da área de graduação, impedem essa visão mais ampla do professor de Direito, ele acaba ficando inserido somente dentro do pensamento jurídico e não insere na educação, no papel de educador. Os encontros de professores, pseudos-formações, práticas pedagógicas ocorrem de maneira superficial, e confirma que não temos paciência e nos achamos muito superiores ao pensamento de outros professores.

Portanto o que sei desde minha inserção no ensino superior, pela minha desconstrução e construção no mestrado em Educação, posso dizer que minhas experiências na docência não trazem como parâmetro e que nem em minha graduação, meus professores não contribuíram para minha visão das aulas que ministro hoje, e nem serviram de exemplo. Sou uma apaixonada pelo ensino, uma sonhadora, que gostaria de ver transformações pedagógicas, educacionais em toda a estrutura jurídica.

Que os concursos, provas e exames de ordem não fossem tão tecnicistas e objetivos, para que pudessemos aplicar novas metodologias.

Escolhi ensino superior como minha única atividade profissional, sem qualquer amparo pedagógico anterior, sem conhecimento das práticas educacionais por ser essa minha realização profissional, mais sinto falta de experiências anteriores para minha formação

enquanto educadora, e espero que o ensino jurídico se modifique na medida que os docentes o encare como primeira opção.