

**DO INGRESSO NA PROFISSÃO PROFESSOR: DESVELANDO A RAZÃO DA
OPÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO PELA DOCÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR**

**ENTRY IN THE TEACHING PROFESSION: REVEALING THE REASON FOR
THE CHOICE OF THE BACHELOR OF LAW FOR TEACHING IN HIGHER
EDUCATION**

Mayra Ravena Cardoso Lima¹

Tribunal de Contas do Estado do Piauí

Josania Lima Portela Carvalhêdo²

Universidade Federal do Piauí

RESUMO

Com o objetivo de desvelar a razão da opção pela docência dos bacharéis em Direito que atuam no ensino superior, referenciada na pesquisa de abordagem qualitativa descritiva na área da educação, desenvolveu-se uma pesquisa narrativa, mediante o uso do memorial de formação com três professores formadores do Curso de Direito de uma instituição pública de ensino superior, com base na análise de dados compreensiva-interpretativa, ancorada em Souza (2014). Os dados revelam que os Programas de Monitoria e o Programa de Iniciação Científica aproximam da docência os estudantes do ensino superior dos cursos de bacharelados, pelo contato mais próximo com as diversas práticas dos professores (ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica). Há os que demonstram interesse pela docência, pelo contato com professores que são inspiradores, levando-os a perceberem a docência no ensino superior como uma possibilidade de carreira profissional. Outros são encaminhados à docência em razão de características pessoais como o gosto pela leitura ou pelo conhecimento. Concluiu-se que são diversos os caminhos que levam os bacharéis à docência, como percebe-se nos dados produzidos sobre o objeto de estudo, dando, assim, o passo inicial para construção de uma carreira docente no ensino superior.

Palavras-chave: Bacharel em Direito; Opção pela docência; Ensino superior.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Assessor Especial do Tribunal de Contas do Estado do Piauí (TCE-PI). Endereço para correspondência: Av. Pedro Freitas, 2100 - Vermelha, Teresina, Piauí, Brasil, CEP: 64018-900. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas – NUPEFORDEPE/UFPI. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-6507-923>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7358573362117820>. E-mail: mravenac@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Titular da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Teresina, Piauí, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Centro de Ciências da Educação (CCE), Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil, CEP: 64.049-550. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas – NUPEFORDEPE/UFPI. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4288-2756> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5222974006423062>. E-mail: josaniaportela@gmail.com.

ABSTRACT

With the objective of revealing the reason for the choice of teaching for law graduates who work in higher education, referenced in research with a descriptive qualitative approach in the area of education, a narrative research was developed, using the training memorial with three professors of the Law Course of a public institution of higher education, based on the comprehensive-interpretative data analysis, anchored in Souza (2014). The data reveal that the Monitoring Programs and the Institutional Program of Scientific Initiation bring higher education students from baccalaureate courses closer to teaching, through closer contact with the various practices of professors (teaching, research, extension and management academic). There are those who show an interest in teaching, through contact with inspiring teachers, leading them to perceive teaching in higher education as a possibility for a professional career. Others are referred to teaching due to personal characteristics such as a taste for reading or knowledge. It was concluded that there are several paths that lead graduates to teaching, as can be seen in the data produced on the object of study, thus taking the initial step towards building a teaching career in higher education

Keywords: Bachelor in Law; Option for teaching; University education.

RESUMEN

Con el objetivo de develar el porqué de la elección de la docencia de los licenciados en derecho que actúan en la educación superior, referenciado en investigaciones con enfoque cualitativo descriptivo en el campo de la educación, se desarrolló una investigación narrativa, utilizando el memorial de formación con tres profesores de el Curso de Derecho de una institución pública de educación superior, a partir del análisis comprensivo-interpretativo de datos, anclado en Souza (2014). Los datos revelan que los Programas de Acompañamiento y el Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica - PIBIC acercan a los estudiantes de enseñanza superior de los cursos de licenciatura a la docencia, a través de un contacto más cercano con las diversas prácticas de los profesores (docencia, investigación, extensión y gestión académica). Hay quienes muestran interés por la docencia, a través del contacto con docentes inspiradores, llevándolos a percibir la docencia en la educación superior como una posibilidad de carrera profesional. Otros se refieren a la docencia por características personales como el gusto por la lectura o el conocimiento. Se concluyó que existen varios caminos que conducen a los egresados a la docencia, como se puede apreciar en los datos producidos sobre el objeto de estudio, dando así el paso inicial hacia la construcción de una carrera docente en la educación superior.

Palabras clave: Bachiller en Derecho; Opción por la docencia; Enseñanza superior.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Cursos superiores das mais diversas áreas do conhecimento, dentre estes o de Bacharelado em Direito, contratam bacharéis para atuarem em sala de aula, sem formação pedagógica para o exercício da docência, pois estes profissionais não contam, usualmente, na sua formação inicial e mesmo continuada, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), com uma formação específica para atuação no magistério, resultando muitas vezes em astenia da prática, no sentido de que não possuem bases teóricas para pensar sua ação docente em situações reais, da sua complexidade que exige integração teoria e prática, habilidades e competências profissionais, associadas às questões de ética, política e cidadania, essa ausência torna-a fragilizada e descontextualizada, conforme assegura Masetto (2011).

Esse contexto delineado leva-nos ao seguinte questionamento: qual a razão da opção pela docência dos bacharéis em Direito que atuam no ensino superior? O entendimento é

que a opção pela docência no ensino superior exige uma percepção da sua complexidade para atender as exigências relativas à gestão do currículo acadêmico, requer a formação pedagógica dos professores formadores, seja na área do direito, seja nas demais áreas, posto que é importante que supere o ensino, comumente denominado conservador, conseqüentemente a visão reducionista disciplinar ainda existente no contexto do ensino superior. Então, a razão da opção por uma profissão para a qual não estão preparados ao final do curso de bacharelado e nem mesmo após anos de prática jurídica, é o questionamento que nos conduz para ao objetivo de desvelar a razão da opção pela docência dos bacharéis em Direito que atuam no ensino superior.

A palavra docência é de origem latina - *docere*, “[...] que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”, conforme Veiga (2006, p. 468). Refere-se ao trabalho dos professores, como informa Veiga e Viana (2012). Esses professores são responsáveis pela formação de novos profissionais nas diversas áreas de atuação na Educação Superior, inclusive neste contexto, mais especificamente na área do direito. Para isso, se faz necessário não apenas profissionais portadores de conhecimentos, aptidões e atitudes éticas relativas a cada profissão, mas portadores, também, dos conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência.

Para Sousa e Medeiros (2012, p. 4), o professor é o profissional da educação “[...] que sabe ensinar, compartilhar seus conhecimentos e ter domínio sobre os conteúdos que leciona”. Saber ensinar ou mediar o acesso ao conhecimento, requer como suporte os conhecimentos pedagógicos, não acessíveis na formação do bacharel, por essa razão requer investimentos para o exercício profissional, que abrange uma formação permanente em razão das “[...] contínuas mudanças do dia a dia, uma vez que a construção de conhecimentos se processa em contextos reais” (SOUSA; MEDEIROS, 2012, p. 4), como pudemos constatar nas narrativas produzidas no desenvolvimento da pesquisa para a produção de dados empíricos.

Na realização da pesquisa empírica, delineamos uma trajetória metodológica na trilha da pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, com base nas narrativas, recorrendo ao Memorial de Formação para a produção dos dados do estudo. Os dados produzidos pelo dispositivo, além de descreverem outras aspectos do estudo desenvolvido junto aos três professores bacharéis em direito do Curso ofertado por uma Instituição de Ensino Superior pública, forneceram elementos para desvelamento das razões da opção pela docência do ensino superior dos participantes, selecionados a partir dos critérios de inclusão estabelecidos: ser efetivo, com formação inicial em Direito e aderir voluntariamente ao

LIMA, Mayra Ravena Cardoso; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela.

estudo. Os participantes foram denominados no estudo, para manutenção do anonimato, pelo nome das disciplinas que ministram, sendo, portanto, os seus pseudônimos: Professora Direito Civil, Professor Direito Público e Professor Direito do Consumidor.

Os dados produzidos por meio do Memorial de Formação foram analisados com base na Técnica de Análise Compreensiva-Interpretativa (SOUZA, 2004), fundamentados em um quadro teórico que apoiou as discussões propostas realizadas no estudo na sua integralidade. Este artigo constitui um recorte do estudo a nível de Mestrado na área da Educação, desenvolvido em um Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da região nordeste do Brasil, com projeto apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo o Certificado de Apresentação de Apreciação (CAEE) de nº 1 57824722.4.0000.5214.

O Artigo está estruturado em quatro seções, além das referências, assim organizado. Após apresentação do questionamento inicial, do objetivo do fragmento do texto científico e do delineamento metodológico na seção de introdução, trazemos na segunda seção os fundamentos teóricos da pesquisa e, em seguida, na terceira seção apresentarmos os achados do estudo e, por último, na quarta seção, as nossas conclusões.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Em relação aos profissionais da área do direito que atuam na docência do ensino superior, se por um lado haja a suposição de que detêm o conhecimento técnico dos conteúdos do curso em que atuam, pois dispõem de fundamentos advindos de suas práticas profissionais anteriores que podem colaborar com sua prática em sala de aula. Por outro lado, sabemos que, usualmente, faltam a esses professores conhecimentos pedagógicos ou os conhecimentos do fazer pedagógico.

No que tange a esse aspecto, Veiga (2012, p. 14) aponta a visão reducionista da LDB (BRASIL, 1996) quando “[...] situa a formação docente como preparo para o exercício do magistério superior nos níveis de pós-graduação, mestrado e doutorado” (*grifo da autora*), que nem sempre oferece espaços de reflexão acerca do conhecimento pedagógico ao pós-graduando, resultando usualmente na ausência de fundamentos pedagógicos para a gestão do currículo do Curso de Direito para a formação do perfil proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para área do Direito (BRASIL, 2018).

As DCN para área do Direito (BRASIL, 2018), de acordo com o Art. 3º, estabelecem, para tanto, uma formação ampla para o desenvolvimento de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, tendo como finalidade promover

DO INGRESSO NA PROFISSÃO PROFESSOR: DESVELANDO A RAZÃO DA OPÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO PELA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

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

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

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

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

Essas dimensões estão relacionadas ao nosso objeto de estudo, na dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, de uma Instituição de Ensino Superior Pública, pois, na medida em que o desenvolvimento profissional do professor da área do Direito abrange a formação para dimensão profissional, primeira dimensão descrita por Pimenta e Anastasiou (2014), constituindo a docência, a profissão na qual o profissional professor está imerso no ensino superior, pressupõe investimentos na sua

LIMA, Mayra Ravena Cardoso; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela.

formação pedagógica, como requisito precípua para a prática pedagógica. A dimensão pessoal diz respeito ao seu compromisso com a formação de qualidade dos egressos, buscando investimentos que possam suprir as necessidades formativas que emergem da sua prática pedagógica, além da aprendizagem da docência com as próprias experiências vividas como professor e, nos contextos de socialização das experiências e aprendizagens com os pares. Por último, a dimensão organizacional que diz respeito às instituições de ensino que devem viabilizar os investimentos na formação de seus professores, para uma oferta de ensino cada vez de mais qualidade, além das condições materiais que viabilizem o trabalho docente, a fim de alcançar os objetivos pedagógicos institucionais (coletivos), em razão da atuação individual de seus profissionais.

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

Com essa proposição, compreendemos com base em Masetto (2011), que a dimensão profissional basilar do professor é a docência, exigindo desse profissional que se aproprie de referências conceituais para pensar o ensino, a aprendizagem e a avaliação, para planejar a sua prática pedagógica e para colaborar com a produção do Projeto Pedagógico do Curso e com o projeto pedagógico institucional. Ao se inserir na docência, o professor assume a condição produtor e de gestor do currículo de formação profissional e assume a responsabilidade de desenvolvimento do currículo nas relações que estabelece no contexto acadêmico, seja na relação com o conhecimento, na mediação pedagógica, seja com os seus pares, com o uso cada vez mais no contexto contemporâneo de tecnologias educacionais digitais.

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

Sabemos que o desenvolvimento profissional dos professores é considerado um processo contínuo, ordenado e reflexivo. É, pois, “[...] um processo e não uma série de acontecimentos”, conforme Huberman (1995, p. 38). Esse processo envolve a formação

inicial, que nos bacharelados não formam para a docência, mas fornece os conhecimentos da área base de formação, a formação continuada (que pode favorecer a aprendizagem dos fundamentos teórico-metodológicos da docência) e a formação advinda da própria atividade docente em que os professores aprendem pela própria experiência vivida, além das aprendizagens promovidas nas trocas com os pares, seja em congressos, seminários ou demais eventos, ou mesmo nos momentos de planejamento coletivo.

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

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

Ademais, os professores devem estar sempre investindo na sua formação, pois a docência requer que seja permanente os processos formativos para atender a dinamicidade do contexto social. Temos como exemplo, o contexto da Pandemia pelo Covid 19 (SARS-CoV-2), conforme aponta Sousa e Medeiros (2022, p. 3), pois, “Em relação ao trabalho dos docentes, observam-se significativas mudanças quanto à forma de realizá-lo, demandando aos professores, além dos saberes necessários à prática docente, os conhecimentos telemáticos (softwares, computadores, plataformas digitais, entre outros)”. Portanto, para assumir a docência como profissão, se faz necessários que haja investimentos no

Desenvolvimento Profissional diante da dinamicidade da profissão professor em razão do atendimento às necessidades formativas que emergem do real sempre em transformação.

ANÁLISES E RESULTADOS: DA OPÇÃO PELA PROFISSÃO PROFESSOR

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

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

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

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

DO INGRESSO NA PROFISSÃO PROFESSOR: DESVELANDO A RAZÃO DA OPÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO PELA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

transmitir e receber informação. Gosto profundamente do diálogo. E não existe ambiente mais propício ao diálogo do que a sala de aula. (Professor Direito Público).

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

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

Afirma a professora Direito Civil que os professores com os quais conviveu na monitoria trouxeram-lhe inspiração. Houve inspiração associada à vocação para a docência, mas não explica como essa vocação se manifestava na sua vida pessoal. Ao ingressar na docência em uma Instituição de Ensino Superior privada, por indicação do professor do qual foi monitora, possuía o Curso de Especialização em Direito Constitucional (PUC-PE).

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

O Professor Direito do Consumidor ingressou no magistério do ensino superior por convite a ele direcionado, pelo fato de possuir o curso de mestrado, que não era na área do direito, mas em Ciência Política e Teoria do Estado (PUC-RJ), como podemos conferir na descrição do seu perfil. Foi uma oportunidade que não dispensou naquele momento e que o encaminhou para a docência. Naquele contexto, o Estado do Piauí estava organizando a sua Instituição de Ensino Superior – IES (Universidade do Estado do Piauí - UESPI) e carecia

LIMA, Mayra Ravena Cardoso; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela.

de profissionais qualificados para atuar neste nível de ensino. Ingressou pelo Curso de Pedagogia, visto que não era ofertado o Curso de Direito na época. Inferimos que um profissional formado em Direito deve ter ministrado as disciplinas que tratam da legislação educacional e da política educacional. Depois foi atuar no Curso de Administração da IES. Diferente dos outros professores participantes do estudo, quando ingressou no ensino superior já possuía um curso de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado).

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados empíricos produzidos, desvelamos aspectos do ingresso dos bacharéis na profissão professor no ensino superior. No contexto em pauta, ao analisar os dados produzidos, verificamos que os Programas de Monitoria e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC aproximam da docência os estudantes do ensino superior dos cursos de bacharelados, pelo contato mais próximo com as diversas práticas dos professores (ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica).

Há os profissionais que desde a formação inicial, mesmo não sendo o curso da área de formação de professores, demonstram interesse pela docência, pelo contato com professores que são inspiradores, levando-os a perceberem a docência no ensino superior como uma possibilidade de carreira profissional. Outros são encaminhados à docência em razão de características pessoais como o gosto pela leitura ou pelo conhecimento. Ainda, temos profissionais que foram convidados, ou seja, que não haviam projetado para si essa trajetória profissional, mas que aceitaram o desafio, a partir de um convite ou indicação de outrem.

O certo é que são diversos os caminhos que levam os bacharéis à docência, como percebemos nos dados produzidos sobre o objeto de estudo, dando, assim, o passo inicial para construção de uma carreira docente no ensino superior, iniciando nesse momento de ingresso na profissão, o processo de Desenvolvimento Profissional Docente - DPD, muito embora já tenha desenvolvido percepções acerca do que é ser professor enquanto estudante, mas neste momento assume a condição de professor desse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, de 17 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.528/1968**, de 12 de novembro de 1968. Autoriza o poder executivo a instituir a Universidade Federal do Piauí e dá outras providências. Brasília: Planalto, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15528.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.528%2C%20DE%2012%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Art.,o%20Conselho%20Federal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 02 fev. 2023.

LIMA, Mayra Ravena Cardoso; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito. Brasília: CNE/CES, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52018.pdf?query=270/2001-CEE/MS. Acesso em: 20 fev. 2023.

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

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

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

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

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

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

PONTE, J. P. Formação contínua: políticas, concepções e práticas. **Aprender**, v. 16, p. 11-16, 1994. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13727/2/1>. Acesso em 20 dez. 2022.

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

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10267>. Acesso em: 10 dez. 2022.

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

SOUSA, V. B. de; MEDEIROS, M. G-L. A ergonomia e o trabalho docente. **Revista Caminhos da Educação**: diálogos, culturas e diversidades. Teresina (PI), v. 4, n. 3, p. 01-14, 2022, <https://doi.org/10.26694/caedu.v4i3.2927>.

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

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

VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. *In*: SILVA, A. M. M. et al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a Inclusão Social. Recife: ENDIPE, p. 467-484, 2006.

DO INGRESSO NA PROFISSÃO PROFESSOR: DESVELANDO A RAZÃO DA OPÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO PELA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

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

Submetido em: 31 de jul de 2023.

Aprovado em: 06 de ago de 2023.

Publicado em: 30 de agos de 2023.