

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA - ININGA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Eliana Freire do Nascimento

**O PROFESSOR BACHAREL EM DIREITO:
INVESTIGANDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

**TERESINA-PI
2014**

Eliana Freire do Nascimento

**O PROFESSOR BACHAREL EM DIREITO:
INVESTIGANDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

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

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

**TERESINA-PI
2014**

ELIANA FREIRE DO NASCIMENTO

**O PROFESSOR BACHAREL EM DIREITO:
INVESTIGANDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

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

Aprovada em: 24/01/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (UFPI/PPGE)
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Iório Dias (UFCE)
Avaliadora Externa

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI/CCE)
Avaliadora Interna

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Serviço de Processamento Técnico

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

N244p Nascimento, Eliana Freire.

O professor bacharel em direito: investigando o desenvolvimento profissional docente / Eliana Freire Nascimento.– 2014.

139f.: il

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

Orientação: Profª. Drª. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

Aos professores narradores desta pesquisa pelos
ensinamentos ao longo da caminhada.

AGRADECIMENTOS

“O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes.”
Cora Coralina

Nesse momento especial, deixo eternizado o meu reconhecimento a pessoas muito especiais, que colaboraram para que esse momento ímpar em minha vida se concretizasse.

A primeira dessas pessoas é a Professora e Mestre Amiga Adriana Ferro, pois o seu incentivo me conduziu a este mundo tão fascinante de descobertas que é a pesquisa acadêmica em Educação. Obrigada por ter sido amiga nas horas mais turbulentas, por ter tido paciência para me ouvir e me acalmar - com sua voz calma e serena de ser - naqueles momentos de dúvida.

Agradeço a minha família, especialmente a minha mãe Teresinha Freire, por ter sido companheira e me apoiado na luta diária, e ao meu pai, Paulo Ferreira, pela sua existência. Aos meus irmãos Paulo Filho, Gilvana Freire e Isauro Sousa, por serem também Amigos. Ao meu esposo, Fábio Nascimento, e as minhas filhas, Marianna Fabeli e Monalisa Fabeli, por terem cooperado para que eu pudesse, ainda que de corpo presente, ausentar-me, imersa nos meus escritos. A todos vocês o meu eterno Amor.

Agradeço às Professoras Amparo Ferro, Vilani Carvalho, Maria do Carmo Bomfim e Luiz Carlos Sales por terem sido Mestres na condução das disciplinas realizadas neste curso. Especialmente, registro minha gratidão às Professoras Bárbara Mendes, Antonia Edna, Glória Lima e Ivana Ibiapina pelos momentos singulares da vida compartilhados ao longo do curso e, em especial, pelas contribuições no momento da qualificação.

Agradeço a todos os amigos da 20ª Turma do Mestrado em Educação da UFPI, e em especial, às amigas Joimara Santos, Katariny Maria, Fabrícia Machado, Keylla Mello, Vilma Mesquita e Suênya Mourão pelas emoções compartilhadas ao longo dessa caminhada, por nossas viagens, por nossos encontros mais que especiais e de pura emoção!

Agradeço, ainda, aos professores que compartilharam alguns momentos de suas vidas de forma tão atenciosa e carinhosa a fim de que pudesse concretizar esta pesquisa. Agradeço, também, à instituição de ensino superior que nos autorizou na efetivação deste projeto.

Ao Sérgio e sua equipe, deixo meus sinceros agradecimentos pela presteza com que atende aos pedidos urgentes a cada descoberta. Do mesmo modo, agradeço à Fernanda e à Suely pela dedicação dispensada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

Finalmente, manifesto meu carinho e reconhecimento à querida Prof^ª Dr^ª Carmen Lúcia de Oliveira Cabral pela sabedoria e segurança com que conduziu os meus estudos e pela maneira serena com que me fez acreditar que seria possível. A sua sapiência transcendeu de forma singular, conduzindo-me com carinho e atenção até este momento muito especial de minha vida. Aprendi muito ao seu lado nesta caminhada. Muito Obrigada!

Ando devagar porque já tive pressa,
e levo esse sorriso, porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem
sabe.
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei,
ou nada sei.
Conhecer as manhas e as manhãs,
o sabor das massas e das maçãs.
É preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz
pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir.

(Tocando em frente, Almir Sater)

RESUMO

O ensino jurídico no Brasil tem sido alvo de muitas críticas, diante das exigências da sociedade atual por mudanças significativas na forma de ensinar o Direito. A formação dos professores de Direito, dentro desse contexto, faz emergir a problemática quanto ao desenvolvimento profissional docente, diante da necessidade frente à demanda por professores exigida no mercado, a partir da expansão dos cursos jurídicos na década de 1990. Assim, a presente pesquisa tem por objetivo geral investigar o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito. Especificamente, propõe caracterizar como o bacharel em direito se torna professor, além de identificar aspectos que viabilizam (ou não) o professor bacharel em direito a investir (ou não) no seu processo de desenvolvimento profissional docente, bem como analisar esses investimentos na sua trajetória docente. Do ponto de vista teórico-conceitual, a pesquisa compreende estudos sobre o desenvolvimento profissional docente do bacharel em direito, bem como a caracterização e análise dos investimentos docentes realizados pelo bacharel em direito no seu processo de desenvolvimento profissional docente. Essa discussão tem como aporte teórico as contribuições de Masetto (1998, 2003), Pimenta (2002), Martinez (2009), Machado (2009), Lima (2003), Imbernón (2010), Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2002), Dias (2010), Porto e Dias (2009), Garcia (1999), Moura (2009, 2011), Furtado (2008) dentre outros, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei n. 9.394/96, que direciona a educação brasileira. No campo metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base nas narrativas de formação dos professores, fundamentando-se nos estudos de Ferrarotti (2010), Josso (2010), Nóvoa (1992, 2000, 2010), Nóvoa e Finger (2010), Souza (2006), Passegi (2006), os quais registram discussões sobre a formação e desenvolvimento profissional na docência superior. Os dados extraídos das informações produzidas a partir do memorial de formação e entrevistas semiestruturadas foram analisados de forma descritiva e interpretativa, com base em Poirrier, Valladon e Raybaut (1999) e Bardin (1979). A pesquisa apresenta uma compreensão sobre os aspectos que impulsionam (ou não) os professores a investir no seu desenvolvimento profissional docente. Os interlocutores da pesquisa foram sete professores bacharéis em direito, com mais de cinco anos de docência em instituição de ensino superior privada, com curso de Direito mantido há mais de quinze anos. Desta forma, este estudo mostrou-se relevante por delinear o desenvolvimento profissional docente do Bacharel em Direito a partir da análise dos investimentos voltados para docência realizados pelos professores bacharéis e suas contribuições para o ensino superior jurídico, bem como por promover debate sobre o tema, produzindo conhecimento e fornecendo aportes teóricos para investigações futuras. Concluímos, portanto, que os professores pesquisados investem em pós-graduação “stricto sensu” e “latu sensu” em Direito e que as leituras realizadas por estes docentes estão relacionadas aos conhecimentos jurídicos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Formação Contínua.
Professor Bacharel.

ABSTRACT

The legal education in Brazil has been target of many criticism, due to the demands of the modern society that requires significant changes in the professor's way of teaching the Law. The training of Law professors, in this context, makes to emerge the problematic regarding the teaching professional development, faced with the need to fulfill the demand for teachers required in the market, from the expansion of the legal courses in the decade of 1990. Thus, the present research has for general objective to investigate the professional development of the Bachelor of Law professor. Specifically, it considers to characterize how the Bachelor of Law becomes professor, beyond identifying aspects that enable (or not) the Bachelor of Law professor to invest (or not) in his process of teaching professional development, as well as analyzing these investments in his teaching trajectory. From a theoretical-conceptual perspective, the research includes studies on the teaching professional development of the Bachelor of Law professor, as well as the characterization and analysis of the teaching investments carried through by the Bachelor of Law in his process of teaching professional development. This discussion has the theoretical contribution of Masetto (1998, 2003), Pimenta (2002), Martinez (2009), Machado (2009), Lima (2003), Imbernón (2010), Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2002), Dias (2010), Porto and Dias (2009), Garcia (1999), Moura (2009, 2011), Furtado (2008) amongst others, beyond the Law of Guidelines and Bases of National Education - law n. 9.394/96, that directs the Brazilian education. In the metodological field, it is a qualitative research, based on the narratives of professors training, on the basis of studies of Ferrarotti (2010), Josso (2010), Nóvoa (1992, 2000, 2010), Nóvoa and Finger (2010), Souza (2006), Passegi (2006), which register discussions about training and professional development in higher teaching. The data extracted from the information produced from the formation memorial and semi-structured interviews were analyzed of descriptive and interpretative form, based on Poirrier, Valladon and Raybaut (1999) and Bardin (1979). The research presents an understanding about the aspects that stimulate (or not) the professors in investing in their teaching professional development. The interlocutors of the research were seven Bachelors of Law professors, with more than five years of teaching in private institution of higher education, with Law Course maintained for more than fifteen years. The study has been deemed relevant for delineating the teaching professional development of the Bachelor of Law from the analysis of the investments directed toward teaching carried through by the Bachelors professors and their contributions for legal higher education, as well as for promoting debate about the subject, producing knowledge and supplying theoreticals contributions for future researchs. We conclude that teachers surveyed invest in specialization "strictly" and "sensu lato" in Law and the readings made by these teachers are related to legal knowledge.

Key-words: Teaching Professional development. Continuous formation. Bachelor Professor

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Síntese das concepções sobre docência na educação superior.....	35
Figura 2	Traços do profissionalismo docente e o processo de desenvolvimento profissional (quadro adaptado).....	38
Figura 3	Quadro sintético dos eixos de análise	90
Figura 4	Ingresso na docência	99
Figura 5	Aspectos que viabilizam ou não a investir no processo de desenvolvimento profissional docente.....	100
Figura 6	Investimentos na profissão docente	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterizando as/os interlocutores(as) da pesquisa	86
Tabela 2	Investimentos declarados pelos bacharéis em direito como voltados para a profissão docente	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO II – Entre Tramas e Contextos: O Bacharel em Direito na Docência	24
2 Entre tramas e contextos: o bacharel em direito na docência.....	25
2.1 O curso de Direito no Piauí	25
2.2 O ensino jurídico dentro da minha história	28
2.3 Os contextos do desenvolvimento profissional docente do bacharel em Direito	32
2.3.1 As tessituras da prática docente do professor bacharel em Direito	59
CAPÍTULO III – Da Estrutura e Dinâmica do Percorso Metodológico	75
3.1 Definindo a Pesquisa: caracterizando a pesquisa qualitativa	76
3.2 Narrativas memorialísticas de formação: a construção de uma abordagem (auto) biográfica	77
3.2.1 Da entrevista semiestruturada.....	82
3.3 O cenário da pesquisa	83
3.4 Conhecendo os sujeitos da pesquisa.....	84
3.5 Da síntese dos achados: organizando as informações	85
CAPÍTULO IV – Fios e Tramas que se Entrecruzam: No que Investem os Professores Bacharéis em Direito	87
4.1 Eixo de Análise I – O encontro com a docência: Textos e contextos - histórias e memórias	89
4.2 Eixo de Análise II – Nas trilhas da incerteza: Aspectos que viabilizam o professor bacharel em Direito a investir (ou não) no seu processo de desenvolvimento profissional docente.....	98
4.2.1 O nível cultural dos alunos	99
4.2.2 A contextualização do ensino jurídico ao cotidiano.....	104
4.2.3 As tecnologias dentro do ensino jurídico	109
4.2.4 As condições de trabalho.....	112
4.3 Eixo de Análise III – O desenvolvimento profissional docente: No que investem os professores bacharéis em direito.....	118
CAPÍTULO V – Notas Conclusivas e Outras Possibilidades	129
REFERÊNCIAS	134

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	140
APÊNDICE B– Questionário para perfil dos interlocutores	141
APÊNDICE C – Roteiro para Elaboração do MEMORIAL DE FORMAÇÃO	142
APÊNDICE D – TERMO DE APRESENTAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES.....	143

INTRODUÇÃO

Não importa aonde você parou
Em que momento da vida você cansou
O que importa é que sempre é possível e necessário "Recomeçar"
Recomeçar é dar uma chance a si mesmo
É renovar as esperanças na vida e o mais importante
Acreditar em você de novo.
(Carlos Drummond de Andrade)

O agir humano é algo singular a partir do qual cada um percorre um trajeto de acordo com suas necessidades, desejos e sonhos. O impulso decorre de nossas experiências, as quais, positivas ou negativas, nos motivam a querer mais ou menos da vida.

Iniciar a escrita desta dissertação deixou-me alguns dias pensando por onde começar, qual traço deveria dar. Partindo de onde? Então pensei: - Ora, partindo de mim, da minha história de vida – única, singular, abstrata, concreta, contraditória, com muito amor e alegrias, algumas tristezas e decepções, mas certa de que o caminho a seguir me levaria à descoberta de novos conhecimentos oportunizados pela pesquisa acadêmica e pelas relações estabelecidas ao longo desta caminhada. E assim, iniciou-se este movimento, no qual, ao mesmo tempo, resgato minhas memórias de formação, deslocando-me ao que sou, projetando um futuro incerto, sobretudo, revendo o que faço agora!

Como diz Souza (2006), ao lembrarmos, nos voltamos para nós mesmos, circundando entre o vivido e as experiências que contribuíram para a formação e (auto) formação diante das experiências, das transformações e subjetividades no processo de formar-se.

Narrar experiências e aprendizagens ao longo da nossa trajetória, oportuniza-nos o resgate da trajetória de construção do que somos. Nesse processo é que reconhecemos as relações vividas como parte de nós e no reconhecimento de modelos que orientam nossa prática enquanto profissionais.

Depois do ingresso na docência, percebi que ser professora era muito mais que transmitir o conteúdo a partir das experiências profissionais no âmbito da advocacia. As relações se estabeleciam e se apresentavam mais complexas do que

imaginara. Diante de tantos olhares, a única coisa que eu sabia era transmitir o conteúdo. O que me angustiava, pois sentia que faltava algo mais.

Essa angústia motivou-me a investir em livros e cursos voltados para docência, em especial Docência do Ensino Superior, por meio do qual percebi que a trajetória formativa do professor bacharel, mesmo ressentida da formação inicial pedagógica, constrói-se e reconstrói-se ao longo da prática na sala de aula, das aprendizagens cotidianas diante das necessidades que se apresentam a cada turma, a cada semestre e com cada aluno.

Nesse sentido, vou ao encontro do que preceitua Dias (2010, p. 81) ao considerar que “[...] a leitura é essencial ao aprendizado, e conseqüentemente, tem implicações na formação acadêmica e no desempenho do futuro profissional de educação superior [...]”. De fato, as leituras acadêmicas ampliam nossa compreensão do conteúdo produzido pela ciência na área específica de atuação docente, mas, com a leitura voltada para docência, o ato de ensinar fica fortalecido.

Em busca de superação das necessidades constatadas cotidianamente e dos desafios vividos em sala de aula, realizei os investimentos direcionados para formação pedagógica. Além de livros, investi também no curso de Docência do Ensino Superior, realizado numa instituição de ensino privado em Teresina-PI, por meio do qual ampliei o conhecimento através de leituras resultantes de pesquisas acadêmicas em educação, dentre as quais as dissertações realizadas junto ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, voltadas para o ensino jurídico.

Com efeito, para situar o presente trabalho no cenário das pesquisas realizadas pela Universidade Federal do Piauí, única instituição que possui Programa de Pós-Graduação em Educação no Piauí, fiz o levantamento das dissertações nos últimos cinco anos que possuem como foco o bacharel em Direito.

A primeira dissertação que analisei, intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente do Bacharel em Direito”, realizada por Moura (2009), teve por objetivo investigar a trajetória profissional do bacharel em Direito na perspectiva de compreender seu processo de desenvolvimento profissional docente. Para tanto, a autora traçou o perfil e os aspectos que caracterizaram o processo de formação e desenvolvimento profissional do bacharel em Direito na carreira docente. Esses objetivos foram alcançados por meio da entrevista narrativa, a partir do qual foi possível concluir que as trajetórias dos professores são singulares, portanto, a cada interlocutor da pesquisa, determinadas por um processo individual e intimista, sendo a docência

profissão reconhecida, em algum momento, fazendo-os suplantar os conhecimentos iniciais que os habilitariam para o “ser professor”.

Outra dissertação que chamou minha atenção denomina-se “A construção dos saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar: um estudo focalizando o docente do ensino jurídico”, desenvolvida por Furtado (2008), e que investigou como o professor de ensino jurídico no exercício de suas práticas de ensinar constrói os saberes docentes. Para tanto, a partir das entrevistas narrativas, visou identificar os saberes construídos na prática docente, caracterizar a prática pedagógica do professor de ensino jurídico na perspectiva de desvelar seus saberes e analisar como subsidiam o trabalho docente no ensino jurídico. Suas conclusões foram no sentido de que a prática pedagógica dos professores de Direito produzem saberes experienciais no contexto da sala de aula, na qual vão se construindo e consolidando os processos de se tornar professor no ensino superior na vivência cotidiana das práticas de ensinar.

Outra pesquisa sobre o ensino jurídico é a denominada “A Prática Pedagógica no Ensino Superior: o desafio de tornar-se professor”, realizada por Basílio (2010), cujo objetivo central foi investigar como o professor do curso de Direito constrói o processo de tornar-se professor de profissão. De forma específica, propôs-se a traçar o perfil, caracterizar a prática pedagógica do professor de Direito, identificar como esse professor se consolida como docente e analisar os aspectos que demarcam o processo de tornar-se professor na vivência da prática pedagógica. Ao final, a autora concluiu que há uma ressignificação das concepções de docência ao longo da trajetória docente, na qual redimensiona suas práticas e que há uma preocupação de superação da dimensão técnica, passando a construir saberes voltados para conteúdos práticos, contextualizados, com valorização da relação professor e aluno.

Em todas estas pesquisas o que pude perceber é que muitos professores bacharéis em Direito ingressam nas salas de aula, da mesma forma que eu, ou seja, sem formação pedagógica inicial para o exercício da docência. Nos últimos anos, diante da expansão da oferta de cursos jurídicos, essa situação se agravou em face da demanda por professores bacharéis em Direito. Considerando que tais profissionais não são formados para serem professores, estes se colocam numa situação de enfrentamento diante dos desafios da docência. Esses desafios impõem ao docente a tarefa de buscar alternativas para atender às necessidades dos alunos, cujo perfil está afinado com as novas tecnologias que também invadiram o mundo jurídico.

Nesse contexto se insere a presente pesquisa, na qual o objeto de estudo é o desenvolvimento profissional docente do bacharel em Direito. Com efeito, a atividade deste bacharel tem sido alvo de discussão em eventos sobre educação jurídica, em cujos anais (CONPEDI, 2008, 2011, 2013) apontam a preocupação com a necessidade de transformar o ensino jurídico, haja vista estarmos numa sociedade dita do conhecimento intensivo, mas que, em âmbito acadêmico, ainda vive as aulas do século passado.

Enfim, estes estudos partem de situação singular, pessoal, específica, de ingresso em sala de aula sem preparação prévia para docência. Venho, ao longo da minha história como professora, construindo e reconstruindo saberes e fazeres, dentre erros e acertos, desafios e conquistas, inserida numa instituição de ensino superior privada, cujo objetivo é formar bacharéis, mas que de forma circunstancial podem também vir a ser professores.

O ensino jurídico no Brasil tem sido alvo de muitas críticas, diante das exigências da sociedade atual que requer do professor mudanças significativas na forma de ensinar o Direito.

A formação dos professores de Direito, dentro desse contexto, faz emergir a problemática quanto ao desenvolvimento profissional docente, diante da necessidade frente à demanda por professores exigida no mercado, a partir da expansão dos cursos jurídicos na década de 1990.

Com efeito, a realidade do ensino jurídico tanto no setor público como no setor privado no Brasil resente-se de uma política de formação de professores. E no caso da organização empresarial de ensino superior os professores, em muitos casos, ingressam apenas com a pós-graduação *stricto sensu*, não tendo curso de mestrado e doutorado, como exige o art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (FRAUCHES, 2012). Embora se reconheça que nestes cursos, mesmo não havendo o direcionamento específico para o conhecimento pedagógico, possibilitam a compreensão sistemática voltada à pesquisa que poderia ser o mediador da compreensão transdisciplinar do Direito.

O conhecimento pedagógico dentro dos cursos de Direito poderia ser um fator de transformação do ensino jurídico, mas por outro lado, seria preciso um processo de conscientização da importância desse conhecimento para a melhoria desse ensino, o que ensejaria uma quebra de paradigma. A quebra de paradigma a que nos referimos é no sentido de que as mudanças e demandas sociais necessitam individual e

coletivamente da transgressão da passividade do ensino tradicional em busca de novas possibilidades.

Segundo Martinez (2009, p. 141) nesses momentos de conflito devemos reconhecer a “[...] possibilidade de revoluções de paradigmas, as quais acabam por elevar o conhecimento a novos níveis e, conseqüentemente, alavancar ou produzir o resgate daqueles que permaneceram nos níveis anteriores.”. Essa percepção nos conduz a reforçar a ideia de que é necessária a superação do modelo tradicional, para um novo modelo que oportunize a evolução do ensino jurídico. Esse novo modelo perpassa não somente pela forma como o conteúdo é abordado em sala de aula, mas também pelo reconhecimento de que é preciso o engajamento tanto do professor bacharel em Direito como da instituição de ensino, no sentido de reforçar a mudança necessária.

O normativismo jurídico calcado no raciocínio lógico-formal como método único, tendo o liberalismo como paradigma dominante e o pensamento positivista como base do saber jurídico é inadequado à realidade brasileira de conflitos e mudanças aceleradas, o que requer novos direitos, novas demandas, e o Direito deve estar atento a isso. Nesse sentido, entendemos que o lócus de averiguação dessas questões é a compreensão do desenvolvimento profissional docente do bacharel em Direito dentro do contexto institucional de ensino superior.’

Diante dessas questões, realizamos esta pesquisa com o objetivo de investigar o desenvolvimento profissional de professores bacharéis em Direito, com mais de cinco anos de docência, que estejam em exercício do magistério numa instituição de ensino superior, que tenha reconhecimento do curso de Direito pelo Ministério da Educação.

A temática nos chama atenção em decorrência da nossa própria experiência como professora na disciplina de Direitos Humanos, numa instituição de ensino superior privada há cinco anos. Não tendo formação pedagógica inicial, a aprendizagem sobre a docência vem sendo construída cotidianamente.

Nesse processo, identificamos, a partir de nossas vivências e convivência com outros professores de Direito, que as questões relacionadas às práticas docentes são recorrentes nas discussões sobre o ensino superior. Esse fato chama atenção em face de uma situação peculiar. Em regra, os professores são selecionados, ou mesmo convidados, para ministrar aulas, tendo como fator definidor a experiência jurídico-profissional, não havendo, de certa forma, exigência quanto a sua formação pedagógica. Ou seja: se sabe fazer, sabe ensinar.

O “saber fazer” e o “saber ser” exigem conhecimentos didático-pedagógicos do professor bacharel em Direito. Contudo, estes saberes são apreendidos ao longo da carreira de professor decorrentes das experiências vivenciadas em sala de aula e na instituição de ensino onde está inserido. Esse processo confunde-se com a própria história de vida de cada um dos docentes bacharéis em direito interlocutores da pesquisa.

Assim, entendemos que esta pesquisa pode oferecer elementos teóricos capazes de fomentar a discussão acerca do desenvolvimento profissional docente do bacharel em Direito na construção e consolidação da profissionalização desta carreira, como uma função jurídica possível e não como uma atividade secundária a outros cargos exercidos no Poder Judiciário. Com essas considerações o problema que norteará a presente pesquisa consiste em saber: Quais os aspectos que viabilizam (ou não) o professor bacharel em direito a investir no seu desenvolvimento profissional docente?

A estrutura nacional do ensino jurídico, o mercado globalizado e a mercantilização da educação colocam o curso de Direito como uma possibilidade rentável de negócio no mercado educacional, especialmente pela oferta de funções exclusivas do bacharel em Direito, com salários bastante atraentes.

Essa realidade impõe ao professor condições emergentes que requerem atualização constante tanto do saber jurídico, como também exige a capacidade de tornar ensinável o que é produzido no mundo jurídico. Esta habilidade demanda deste professor competência para sua manutenção no mercado de trabalho educacional, especialmente considerando que, além do ensino, está a oferecer um serviço aos seus clientes-alunos.

Com essas exigências, ao professor resta, de forma solitária, buscar a sua qualificação docente, diante da inexistência de políticas, projetos ou programas voltados para a formação docente de bacharéis dentro das instituições de ensino superior, públicas ou privadas, de forma contínua e continuada.

Desta forma, para a presente pesquisa intitulada: “O professor bacharel em Direito: investigando o desenvolvimento profissional docente”, que está abrigada no seio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED), na linha de pesquisa “Ensino, formação do professor e práticas pedagógicas” estabelecemos como objetivo geral investigar o desenvolvimento profissional docente do bacharel em direito. E como objetivos específicos caracterizar como o professor bacharel em direito torna-se professor, bem como identificar aspectos que viabilizam o

professor bacharel em direito a investir (ou não) no seu processo de desenvolvimento profissional docente e ainda analisar os investimentos que o professor bacharel em direito realiza em seus percursos de desenvolvimento profissional docente.

Assim, norteamos o nosso estudo no sentido de responder aos seguintes questionamentos: Como os bacharéis em Direito tornam-se professores? Quais os aspectos que viabilizam o investimento (ou não) do professor bacharel em direito no seu processo de desenvolvimento profissional docente? Quais os investimentos que o professor bacharel em direito realiza em seus percursos de desenvolvimento profissional docente?

A curiosidade epistemológica mobilizadora para alcançar os objetivos traçados para este estudo brotou a partir das reflexões acerca do nosso modo de ensinar o Direito diante das situações problemáticas vividas em sala de aula e da angústia por não saber resolver, naquele momento, tais situações.

A “ignorância” pedagógica inicial nos fez revisitare as práticas de nossos professores ao longo da vida. Desta forma, a escolha dos modelos, na condição de estudante, norteou a nossa prática docente. Ao longo dessa caminhada e dos desafios que se apresentaram, encontramos respostas importantes que perpassam a própria (re)construção/(re)invenção de nós mesmos. E esse processo faz parte da construção do profissional docente, conforme aponta Anastasiou (2010).

Ao rememorar, nos implicamos em narrar sobre nós mesmos, dialogando entre as fecundidades das experiências e dos processos de transformação que vivenciamos ao longo da trajetória docente. Assim, a considerar que, para o presente estudo, a narrativa, enquanto método e técnica, norteou a nossa pesquisa, ao tempo que tivemos que nos afastar para configurar a cientificidade necessária, também nos imbricamos nessa construção acadêmica, num processo (auto)formativo, compreendendo e (re)construindo saberes e conhecimentos.

De fato, somos autores e atores da própria história. O método de narrativas bem demonstra isso quando passamos a analisar o processo de formação. Souza (2006), ao discorrer sobre a (auto)biografia como processo de formação, entende que a reflexão sobre as trajetórias de escolarização dão ênfase para os momentos de formação que nos deixaram marcas pessoais e profissionais.

É com a escrita da narrativa que o sujeito retoma a dimensão de si ao se auto-escutar na medida em que reconta para si mesmo a sua própria história, revivendo as experiências de sua trajetória de vida (SOUSA, 2006). Nesse sentido, ao narrar, nós

nos formamos e reformulamos, tendo a consciência de quem somos e as motivações que nos levaram a tomar muitas decisões em nossas vidas.

Assim, essa caminhada teve como bússola norteadora os objetivos da pesquisa que orientaram a construção dos memoriais e entrevistas semiestruturadas, cujo objetivo foi investigar o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito, a partir dos seus investimentos voltados para docência.

A discussão sobre o ensino jurídico no Piauí possui poucos estudos, motivo pelo qual compreendemos que a relevância desta pesquisa se dá pelo fato de contribuir para intensificar as reflexões e discussões sobre o desenvolvimento profissional docente do bacharel em Direito neste Estado.

Pensamos, com este estudo, colaborar para que se discuta as alternativas para o processo de formação contínua e continuada que induzam os professores(as) a pensarem criticamente sobre as suas práticas docentes e com isso fortalecer o pensamento de que o professor(a) sozinho não transforma o ensino, devendo ser auxiliado com programas, projetos, políticas que invistam no capital humano da instituição de ensino que presta serviço à sociedade, colaborando na formação de futuros juristas. Ademais, e em especial, quando a Ordem dos Advogados do Brasil, com anuência do Ministério da Educação e Cultura, realiza audiências públicas¹ em âmbito nacional visando à coleta de dados sugestivos de alternativas para melhoria do ensino jurídico no país.

A discussão sobre o ensino jurídico, necessariamente, perpassa a formação de professores bacharéis em direito. Assim, a investigação do desenvolvimento profissional destes professores a partir da análise de suas reflexões sobre suas trajetórias docentes podem nos levar a entender e até mesmo a fortalecer o processo de profissionalização do ensino jurídico.

A presente pesquisa está dividida em quatro capítulos, além da introdução e notas conclusivas. No primeiro capítulo, introduzimos o estudo com a justificativa, delimitação do problema, objetivos e contribuições da pesquisa para a academia.

No segundo capítulo, intitulado “Entre tramas e contextos: o bacharel em Direito na docência”, apresentamos o aporte teórico-metodológico para analisar aspectos relacionados ao encontro do bacharel em Direito com a docência, o seu

¹ No Piauí, a Ordem dos Advogados do Brasil realizou a primeira audiência pública em 28 de junho de 2013, às 15 horas no auditório da referida instituição, conforme site <http://www.oabpi.org.br/site/paginas/showId/5390/index.html>. Data do acesso: 30 de outubro de 2013.

desenvolvimento profissional docente e as tessituras da sua prática docente. Nesse capítulo, os fundamentos teóricos inspiradores foram alimentados por Oliveira-Formosinho (2009), Alarcão (2001), Lima (2003) Dias (2010, 2013), Imbernón (2010), Pimenta (2002, 2010), Porto e Dias (2009), Nóvoa (1992, 2000, 2010), Pimenta e Almeida (2011), García (1995), Martinez (2009), Machado (2009) por meio dos quais objetivamos compreender conceitos relativos ao desenvolvimento profissional docente, formação contínua e continuada que nos conduzisse a articular estes conceitos aos objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, denominado “Estrutura e dinâmica do percurso metodológico”, abordamos a trajetória metodológica da pesquisa, na qual fizemos a descrição sistemática visando à análise das informações obtidas por meio do memorial e da entrevista semiestruturada, resultando na elaboração dos eixos temáticos que foram analisados no capítulo seguinte.

No terceiro capítulo, intitulado “Fios e tramas que se entrecruzam: no que investem os professores bacharéis em Direito”, realizamos a análise interpretativa das informações obtidas na pesquisa, com fundamento no aporte teórico e nas narrativas realizadas pelos professores. Estas informações foram sistematicamente alocadas em eixos nos quais visamos desvelar o encontro com a docência, assim como os aspectos que viabilizam (ou não) investir na profissão docente e por fim analisamos os tipos de investimentos realizados pelos professores interlocutores da pesquisa.

Finalizamos com a apresentação das conclusões acerca dos investimentos realizados pelos professores bacharéis ao longo do seu processo de desenvolvimento profissional docente, ao tempo em que apresentamos nossa contribuição, com intuito de possibilitar reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente do bacharel em Direito.

Com efeito, concluímos que os professores bacharéis em Direito investem em conhecimentos jurídicos especificamente na sua área de atuação, com pós-graduação “*latu*” e “*strictu sensu*” e leituras jurídicas. Evidenciou-se também que as condições de trabalho constituem-se como elemento desfavorável ao investimento em conhecimentos pedagógicos, que acabam ficando em segundo plano.



**CAPÍTULO II – ENTRE TRAMAS E CONTEXTOS: O BACHAREL EM
DIREITO NA DOCÊNCIA**



2 Entre tramas e contextos: o bacharel em direito na docência

A grande diferença qualitativa que distingue a atividade humana das demais é a presença de uma intencionalidade que só é possível graças à intervenção da consciência na constante busca de satisfação das necessidades do homem em sua relação com a natureza. (Longarezi e Silva, 2012)

Neste capítulo objetivamos compreender conceitos relativos ao desenvolvimento profissional docente. Partimos da ideia de que este desenvolvimento é um processo individual e coletivo que se concretiza por meio das experiências formais e informais, com escopo de proporcionar mudanças para o aluno e para sociedade em geral.

Estas análises foram realizadas inspiradas em autores como Oliveira-Formosinho (2009), Alarcão (2001), Lima (2003), Dias (2010, 2013), Porto e Dias (2009) Imbernón (2010), Pimenta (2002, 2010), Pimenta e Almeida (2011) e Garcia (1999), que discutem o desenvolvimento profissional.

Para iniciar, faremos um esboço histórico sobre o ensino jurídico no Piauí. Em seguida, situaremos o ensino jurídico dentro da nossa história relacionando-o ao desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito.

2.1 O curso de Direito no Piauí

A primeira instituição de ensino jurídico no Piauí data de 1931, denominada Faculdade de Direito, realizou sua aula inaugural em 1º de julho do mesmo ano. A primeira turma foi formada em 1935, o que renovou o serviço público estadual, destino dos primeiros bacharéis em Direito no Piauí (BRITO, 1996).

Com o impedimento de cumulação de remunerações normatizado pelo Estado Novo em 1937, considerando que a maioria dos docentes jurídicos da época eram funcionários públicos, fez-se premente que a Faculdade deixasse de ser oficial, o que ocorreu em 1945, mas continuou com a ajuda econômica do Estado (MELO, 2006). Nos anos de 1950, a faculdade volta a ser federal, e o preenchimento do quadro de seus funcionários se deu mediante realização de concurso público.

Em 1966, inicia-se o movimento para a criação da Universidade Federal do Piauí, na época o Piauí era governado por Petrônio Portela Nunes, fato que se

concretizou em 1968, com a Lei n. 5.528/1968, com instalação oficial em 1971, (BRITO, 1996; CAMILO FILHO, 1986).

Em 1994, surge a Universidade Estadual do Piauí, criada pela Lei n. 4.230/88 iniciando-se um novo curso de Direito no Piauí, de caráter público, e que, em 1996, proporcionou uma grande expansão do curso em vários outros municípios piauienses.

Com o movimento de expansão dos cursos de Direito no Brasil, concedidos para iniciativa privada iniciou-se, no Piauí, o “boom” de cursos jurídicos mantidos por instituições particulares. O primeiro deles, autorizado em 1994, foi no Centro de Ensino Unificado de Teresina-PI, conforme Furtado (2008).

Esta expansão dos cursos de Direito não significa que a qualidade tenha avançado na mesma proporção. A prova disso é que nos últimos exames realizados pela Ordem dos Advogados do Brasil os índices de reprovação têm sido assustadores, com percentual de 90,26% em 2010², pelo que denota a necessidade de se rever o ensino jurídico praticado nas instituições de ensino superior que ofertam os cursos de Direito. Furtado (2008, p. 19) confirma ao afirmar:

O professor de Direito, cuja formação profissional caracteriza-se como tradicional, excessivamente apegada às leis e aos códigos legislativos, realimenta essa prática conservadora e termina por transmiti-la aos futuros bacharéis no dia-a-dia da sala de aula, perpetuando-a em prejuízo de um ensino jurídico mais crítico.

Os desafios a serem enfrentados no que se referem ao ensino jurídico são muitos e o Conselho Nacional de Educação, por meio do Conselho de Ensino Superior, emitiu a resolução nº 09, que revogou a portaria MEC nº 1886/94, apontando vários parâmetros para a formação do bacharel em Direito, dentre os quais a formação mais humana. Tal recomendação implica dizer que deve haver não só a titulação acadêmica, mas uma prática que enseje um paradigma pedagógico de inovação e não de reprodução de conhecimento. Contudo, embora tenha desenhado o perfil do bacharel que se deseja formado, a Resolução CNE/CES nº 09/04 é omissa no tocante à exigência de formação pedagógica para o professor que atua no ensino jurídico.

O Piauí conta hoje com 19 (dezenove) cursos de bacharelado em Direito. Destes, quinze estão sediados em Teresina³, cuja demanda por professores é

²<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/reprovacao-no-exame-da-oab-bate-recorde-e-ha-quem-queira-acabar-com-a-prova>, com acesso em julho de 2013.

³Conforme dados do INEP, no site <http://emec.mec.gov.br/>, com acesso em 06 de julho de 2012.

considerável, sendo também realidade que estes não foram preparados para a atividade professoral.

Com esse cenário, acirra-se a discussão sobre a formação pedagógica do bacharel em Direito que vai ministrar suas aulas em instituições de ensino nos cursos de Direito. Tal problemática tem sido discutida por vários autores (MASETTO, 1998; IMBERNÓN, 2010; MOURA, 2011; MARTINEZ, 2009; FURTADO, 2009, BASÍLIO, 2010) que apontam que nem sempre a experiência prática define competências e habilidades pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, aderimos ao entendimento de Moura (2011, p. 43) ao afirmar:

Diante dessa realidade em que se inscreveu o ensino superior de Direito no Piauí, entendemos que comporta uma investigação sobre o desenvolvimento profissional destes profissionais, buscando compreender quais os investimentos formativos que tem realizado para o bom desempenho da profissão docente, uma vez que no currículo desses cursos, a exemplo dos demais bacharelados, não está contemplada a formação para a docência.

Desta forma, o desenvolvimento profissional docente do bacharel em Direito é fator importante para a transformação do ensino jurídico no Brasil, mas para isso é preciso que se discuta sobre a formação docente deste bacharel para que possa exercer a sua atividade professoral.

A formação do professor bacharel em Direito perpassa a necessidade de entender o seu papel na transformação social. De outra forma, nas palavras de Freire (2011c, p. 25) não deveriam ser julgados profissionais. Sendo “técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade e proprietários do saber” estariam numa condição de alienação e não comprometimento “como profissional e nem como homem”.

Com esta contextualização, passamos a dialogar com Oliveira-Formosinho (2009), Alarcão (2001), Lima (2003), Dias (2010), Imbernón (2010), Pimenta (2010), García (1995), Masetto (2003), visando compreender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente do bacharel em direito.

2.2 O ensino jurídico dentro da minha história

Em 1994, aprovada para o curso de Direito pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina-CEUT, o primeiro oferecido por uma organização empresarial educacional no Piauí, sentimos o preconceito que permeava esse fato, posto que, sendo a primeira instituição de ensino superior privada com o curso de Direito, a sociedade jurídica rotulava com o *slogan* do “pagou passou”. O preconceito persistiu até o final do curso, ocorrido em 1999, o que foi superado pela aprovação significativa dos alunos no exame de ordem ocorrido no mesmo ano de conclusão.

Na nossa formação jurídica, as aulas eram, na sua maioria, realizadas por profissionais já firmados no mundo jurídico: advogados conceituados no mercado, desembargadores, promotores, juízes, serventuários da justiça. Apenas dois professores eram exclusivamente dedicados à docência. O ensino era predominantemente no modelo tradicional, no qual permanecíamos passivamente para absorver o conteúdo ministrado e reproduzir no momento certo: as provas.

Nossos professores, embora reconhecidos profissionais no cenário jurídico piauiense, ministravam suas aulas expondo o conteúdo e suas experiências profissionais. Alguns chegavam à sala de aula com seus rascunhos em um papel e seguiam tópicos que eles entendiam importantes ao saber jurídico. Nós ouvíamos sem qualquer interferência ou questionamento. Ao final, dava-se por encerrado o conteúdo. As aulas foram ministradas, em sua significativa maioria, no modelo tradicional, onde o professor sabe tudo e o aluno não sabe nada. Em cinco anos de academia jurídica, não me recordo de ter realizado qualquer atividade em grupo ou algo similar.

Cumpramos ressaltar que essas imagens dos meus professores não retiram os momentos de aprendizagem dos quais desfrutei ao longo do curso. Como afirma Parini (2007), alguns professores nos marcam pela forma como direcionam e dão importância ao conteúdo.

Revisitando minhas reminiscências e mesmo revendo as fotografias tiradas na época, éramos dispostos em fila indiana de tal forma que não trocávamos qualquer tipo de diálogo com o professor e sempre pensando na prova. Afinal, o que ia para o currículo era a nota. Os conteúdos abordados de forma descontextualizada primavam pelo conhecimento doutrinário, que cultuava saberes de autores renomados do mundo jurídico, portanto, quase inquestionáveis, mas absolutamente considerados necessários à compreensão da teoria e prática jurídicas.

Essa experiência talvez tenha me influenciado a pensar que a educação jurídica é muito mais que transmitir o conteúdo. Segundo Souza (2006, p. 18) “[...] a forma como cada professor ensina vincula-se diretamente à forma como vive sua personalidade. O eu profissional e o eu pessoal articulam-se e entrecruzam-se no profissional que somos”. Nesse sentido, as experiências pessoais negativas influenciaram e influenciam na medida em que escolhemos não ser como determinados professores.

O ensino jurídico que recebemos foi ofertado na teoria por cinco anos, não havendo direcionamento para a prática jurídica, ou seja, não éramos inseridos em núcleos de prática como vemos hoje. As experiências de estágio ao longo do curso foram resultado de buscas pessoais, no nosso caso iniciadas no segundo período do curso. O primeiro deles foi junto à Defensoria Pública do Estado do Piauí, onde já à época se faziam os mutirões carcerários, tal como se realiza hoje, o que serviu para minha profissionalização. Encerrado o mutirão, passamos a estagiar junto à Promotoria de Justiça Estadual, orientada por um promotor de justiça com deficiência visual, o que me proporcionou muito aprendizado sobre o mundo jurídico e sobre a superação humana, pois ele havia ficado cego já no exercício da função.

Após dois anos de curso, veio a aprovação para estágio de um ano no Tribunal Regional do Trabalho. Com o término desse estágio, recebemos o convite para estagiar num escritório de advocacia de um advogado/professor. Nesse escritório foram onze anos de intensa atividade profissional, mas com tempo para realização de duas especializações: uma de Direito Público e outra de Direito Processual Civil. Além de dois cursos de atualização jurídica com carga horária superior a duzentas horas, dentre outros cursos de curta duração, seminários e congressos.

Todos estes cursos voltados para o conhecimento técnico foram realizados pautados no modelo de ensino tradicional nos quais professores reconhecidamente competentes na comunidade jurídica ministravam suas aulas no modelo conferência. Na pós-graduação de Direito Público as aulas eram semanais e por esse fato era natural a passividade com que ficávamos horas ouvindo relatos sem qualquer interferência. A pós-graduação de Direito Processual Civil realizou-se nos mesmos moldes, em que numa turma de magistrados, promotores, advogados e serventuários do poder judiciário, discutiam-se, em alguns módulos, as experiências, mas a regra eram as aulas conferenciais e os alunos, de forma passiva, absorviam e elaboravam um trabalho para entregar em data designada.

Concomitante a estas especializações, ao longo desses onze anos, a advocacia foi o foco. Com a vivência diária e a observância das dificuldades dos estagiários, o sonho de ser professora no curso de Direito foi sendo acalentado. Contudo, diante dos desafios do mundo jurídico, chegou o dia em que decidimos ser docentes.

Nesse aspecto, compartilho a ideia de Souza (2006) quando afirma que são as itinerâncias, as aprendizagens e o desejo de conhecimento, que nos motivam e possibilitam o desenvolvimento profissional e pessoal e este faz com que reafirmemos a nossa identidade profissional. No nosso caso, a mudança de perspectiva profissional, nos fez buscar compreender o fenômeno educativo.

Rememorando o ingresso na docência, e em diálogo com colegas, observamos que as histórias assemelham-se umas às outras, ou seja, ingressei da mesma forma que muitos professores bacharéis em Direito. À convite e com a mesma lógica de que “quem sabe fazer sabe ensinar o que faz”, em vinte e quatro horas realizamos algo parecido a um planejamento e o material possível para as aulas. Esse primeiro momento foi um aprendizado com alegrias e também tristezas, pois a inexperiência e a falta de conhecimento pedagógico mínimo necessário ao exercício da docência me fizeram entender que para ser professor não bastam somente os saberes específicos.

Essa realidade, não só no Brasil, mas em outros países também acontece. Parini (2007), escritor americano, em seu memorial, relata que o ingresso na docência aconteceu tendo com paradigmas seus próprios professores. Segundo ele, a iniciação de professores em sala de aula quase sempre acontece com pouca ou nenhuma preparação em relação à atividade profissional docente.

A mesma realidade é retratada por García (1999) e Nóvoa (1995) que afirmam a inexistência da formação adequada para o ingresso em sala de aula, sendo esse fato decorrente da falta de políticas públicas ou mesmo institucionais voltadas para essa problemática, que poderia ser amenizada por meio de uma assistência efetiva aos neófitos na profissão, ajudando-os a enfrentar o choque inicial com a complexa realidade de sala de aula.

No Brasil, Dias (2010, p. 74) é firme ao dizer, a partir da análise jurídica das políticas educacionais brasileiras para formação de professores para a docência no ensino superior, que não há qualquer direcionamento para sua formação. Segundo esta autora, a formação docente do bacharel é inexistente.

Percebe-se que há necessidade de várias ações, nos diferentes âmbitos, para que se possa implementar, em tempo hábil, uma política nacional de desenvolvimento profissional docente para educação superior, pois no Brasil, de fato, não existe política explícita de formação docente.

Esse silenciamento ou indiferença à formação docente do bacharel em Direito possibilita o ingresso de promotores, advogados, juízes em sala de aula sem formação pedagógica. O ingresso se dá, em muitos casos, mediante convite, teste seletivo ou concurso público, cujos critérios são direcionados à própria experiência profissional específica e títulos acadêmicos nem sempre relacionados à docência.

Parini (2007, p. 71), ao narrar a sua própria trajetória, faz alusão ao ato de tornar-se professor como um processo de erros e acertos muitas vezes “penoso e exaustivo”, em que os modelos de nossos professores nos orientam e até os imitamos, mas que ao longo do tempo vamos encontrando um estilo próprio, único, tão idiossincrásico como nossas impressões digitais, ou seja, adquirimos uma “postura para o mundo, um jeito de ser”.

Hoje, comparando as experiências vividas com as atuais, percebemos que a vivência em sala de aula é o que de fato fortalece toda e qualquer teoria sobre a docência, pois ainda que não tivesse qualquer formação inicial formal para docência, o aprendizado diário com os alunos, colegas de trabalho e na própria instituição de ensino, vai contribuindo para a construção de saberes e fazeres mobilizados no ato de ensinar.

Diante das exigências profissionais e encerrada a pós-graduação *latu sensu* em Docência do Ensino Superior em 2011, surgiu a oportunidade do mestrado em educação na Universidade Federal do Piauí. A literatura preparatória para a prova escrita funcionou como um processo (auto)formativo. Como nos ensina Dias (2010, p. 80) “[...] a leitura sempre foi e sempre será fundamental para nossa vida pessoal, social, escolar/acadêmica ou profissional [...] é o caminho mais curto para se tornar um professor mais competente.”. Mas não somente isso é suficiente, em face de nossa compreensão de que compete também à instituição de ensino superior a corresponsabilidade pela formação docente do professor bacharel.

As leituras realizadas fizeram compreender, de forma significativa, que o ser professor bacharel é desafiador, diante das conexões da sociedade globalizada e de conhecimento intensivo, mas que para enfrentá-lo é preciso, antes de tudo, reconhecer-se professor e ter consciência do seu papel social e da responsabilidade que paira sobre si perante a sociedade: colaborar para formação de cidadãos, bacharéis em Direito,

comprometidos e engajados na transformação da realidade brasileira almejando o que preceitua a Constituição Federal brasileira de 1988.

Enfim, dentre tantas histórias contadas e silenciadas vamos agora imergir na história do curso de Direito, fazendo uma síntese e um recorte necessário para que possamos compreender como ele foi introduzido na sociedade e como a docência vem sendo realizada ao longo dos anos e, nesse processo, compreender como se desenvolvem os professores bacharéis em Direito.

Na próxima seção abordaremos o desenvolvimento profissional docente do professor bacharel em direito e a sua prática. Partiremos da ideia de que este processo é tanto individual como coletivo, e que se concretiza por meio das experiências formais e informais, com escopo de oportunizar mudanças para o aluno e para a sociedade em geral. Afinal, como diz Ferraroti (2010, p. 44) “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos”. Enfim, a história social está contida na nossa vida e a refletimos na nossa vida pessoal e profissional.

O aporte teórico destes estudos foi realizado com base em autores como Oliveira-Formosinho (2009), Alarcão (2009), Dias (2010), Porto e Dias (2009), Lima (2003) Imbernón (2010), Pimenta (2010), García (1995), Saviani (1993), Sousa Junior (2011), dentre outros que discutem o desenvolvimento profissional docente, objeto da pesquisa ora apresentada.

2.3 Os contextos do desenvolvimento profissional docente do bacharel em Direito

As instituições superiores, independente do seu tempo de vida, apresentam questionamentos acerca de sua identidade, da dicotomia entre profissionalizar e produzir conhecimento, da sua autonomia perante o Estado, da sua organização interna perante as demandas externas, da formação docente. Essas demandas se apresentam como desafios da atualidade no ensino superior, as quais refletem diretamente na formação e no desenvolvimento profissional docente.

Ao longo da história, a formação docente foi direcionada aos professores do ensino fundamental e médio, sendo silenciada quando tratamos do ensino superior. O que se observa é que na maioria dos cursos superiores de bacharelado, esse mesmo bacharel volta para sala de aula na condição de professor, aprendendo a ser docente no exercício do ofício professoral.

Não é diferente no caso do Bacharelado em Direito posto que na graduação jurídica não há qualquer direcionamento (aula, palestra, atividades de extensão) que oriente ou proporcione a capacitação de bacharelados que desejam a docência. Diferentemente, ocorre para aqueles que desejam as carreiras jurídicas como advogado, promotor, juiz e demais atividades que a sociedade venha a exigir do bacharel em direito, ou seja, têm-se disciplinas ou atividades exclusivamente para estas funções. (SOUSA JUNIOR, 2011).

Nesse sentido, considerando a história do ensino jurídico brasileiro, a docência acontece há dezenas de anos, com características reprodutivistas da prática de desempenho de juristas conceituados. Mas, “pensar a docência como uma expressão de um lugar, para o jurista, que implique pensar o modo como ele se capacita, é uma experiência recente” (SOUSA JUNIOR, 2011, p. 56).

Assim, iniciamos o estudo situando o termo formação e docência dentro do processo de desenvolvimento profissional docente, objeto da discussão, a partir da análise de Veiga (2010, p. 19) para quem a formação é “elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição da identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário.”

Na visão de Cunha (2003), a formação continuada constitui-se em processos, com tempos diferenciados presentes no sistema de ensino. Segundo ela, estas iniciativas de formação “acompanham o tempo profissional dos sujeitos”, apresentando “formato e duração diferenciados” com origem tanto na iniciativa pessoal do indivíduo, como por meio de programas institucionais, assumindo as universidades e escolas a responsabilidade por tais modalidades de formação (CUNHA, 2003, p.368).

Esse processo de formação continuada é bastante característico da trajetória do professor, que, tendo a sua formação técnico-científica, também necessita da sua formação pedagógica. Para Garcia (1999) essa formação colabora para que princípios, valores científicos, éticos, morais cooperem para construção e reconstrução dos significados em relação à atuação e profissão docente. E aqui a formação contínua é componente importante no processo formativo do professor na medida em que nos diferentes espaços onde atua absorve saberes que o auxiliam na prática docente.

Destarte, a formação seja ela inicial ou continuada ou contínua são fatores que podem assegurar uma educação de qualidade, diante do processo de mudança da

sociedade e da construção de uma nova educação que atenda às necessidades do mundo contemporâneo.

Assim, a construção formativa do candidato a professor de Direito inicia-se a formação inicial no bacharelado em Direito, especializa-se na sua área específica e vai ao longo da sua trajetória docente aprendendo a ser professor. É o que Tardif (2002, p. 39) denomina de saberes experienciais, embora somente estes não deem conta da complexidade do que é ser professor, que segundo este autor “é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos à ciência da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado na experiência cotidiana com os alunos”.

Nesse aspecto, o professor bacharel em direito, exerce a docência ao longo de sua trajetória e em muitas situações compreende a docência como uma atividade de transmissão de conteúdo e de experiências.

A docência é tida como ato representativo da ação docente que tem por finalidade oportunizar a aprendizagem significativa do alunado. Como prática social, situa-se em contextos institucionais e de trabalho remunerado, organizado.

As diferentes concepções que encontramos em nossos estudos remontam à complexidade que é entender a atividade docente. O que se observa dessas considerações é que os processos de formação para a docência na educação superior, além de apontarem denominações diferenciadas, nos remetem às várias teorias que buscam explicar esse fenômeno social de forma clara, conforme se percebe na figura abaixo:

FIGURA 1 – Síntese das concepções sobre docência na educação superior



Fonte: Veiga, 2010, p19

Segundo Veiga (2010, p.19), docência é conceituada como

[...] atividade que exige vários conhecimentos e aprendizagens ao longo da prática educativa, bem como o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico no qual se situa a disciplina dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experienciais.

Neste estudo compreendemos a docência a partir da análise de Masetto (1998, p. 11) para quem a docência é uma atividade que requer do candidato a professor saberes específicos e saberes pedagógicos. Segundo ele, a “docência como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica”, as quais “não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.”.

Dentre as competências deve o professor ter domínio específico, prático e profissional atualizados, conhecimentos pedagógicos que podem auxiliar na transformação desse conhecimento em algo ensinável, além da dimensão política na qual o professor concilia o “técnico com o ético na vida profissional” (MASETTO, 1998, p. 24).

No mesmo sentido Fernandes (1998, p. 109) aponta que a experiência merece destaque quando se refere à aprendizagem do docente seja no âmbito pessoal profissional e social, tendo em vista que para exercer a docência são necessários conhecimentos além dos pedagógicos. Segundo a autora, a possibilidade de produção de saberes sobre o que e como ensina “tem favorecido a articulação entre o epistemológico e o político que sinalizam para a perspectiva de transformação de suas relações com o conhecimento e com outras formas de ensinar e aprender.”

Nesse diapasão é necessário considerar que o desenvolvimento destas competências se dá num mundo globalizado e bastante competitivo para o qual todos os profissionais devem estar preparados, inclusive o professor. Assim, dentro da lógica neoliberal, o docente deve estar atento ao fato de que o modelo tradicional já não atende às necessidades da sociedade atual.

Com efeito, o mundo mudou e com isso a qualificação docente requer muito além dos conhecimentos específicos. Requer saberes pedagógicos a fim de que dentro da dialética atual, possa compreender o mundo e mediar o conhecimento com o aluno de forma consciente e crítica. Sobre isso Masetto (1998, p. 40) afirma:

[...] os tempos mudaram, e qualificação docente precisa ser mais abrangente: o docente não precisa apenas de “didática” e “metodologia” ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público. Na dialética local/global, a universidade se torna pós-moderna e o seu docente/intelectual/público que qualifica, qualificando a instituição, por meio de processos constantes de aprendizagem continuada.

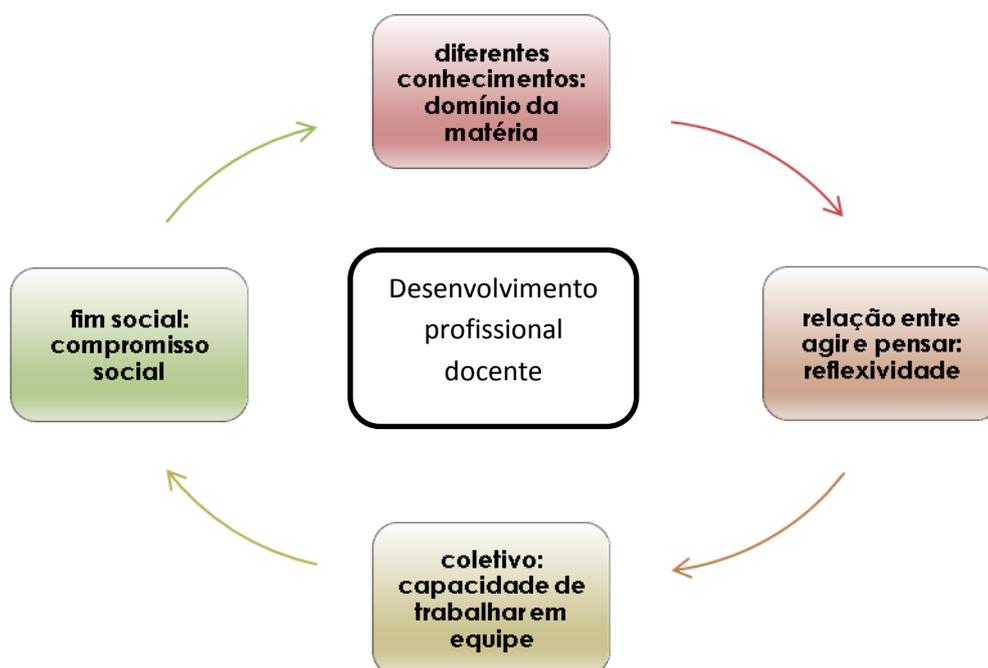
A aprendizagem continuada de que tratamos é aquela em que o professor, consciente da sua atividade docente, busca a sua formação ao longo da atividade professoral, visando o seu aprimoramento enquanto educador. Dentro desse processo de construção e (re)construção da condição de ser professor é que possibilita-se o desenvolvimento profissional docente.

Nesse estudo, tendo em vista os objetivos traçados, partimos do conceito defendido por Oliveira-Formosinho (2009, p. 227), segundo a qual desenvolvimento profissional docente é

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo os momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Este significado pressupõe a formação de indivíduos comprometidos com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida da sociedade. Nos momentos formais, quando em cursos, encontros pedagógicos por meio dos quais os professores têm a oportunidade de discutir assuntos relativos à docência. Informais quando em coletividade no ambiente organizacional, ou não, trocam informações e experiências com os colegas de profissão acerca de suas práticas, ou mesmo individualmente quando buscam conhecimentos relacionados à sua atividade docente, por meio de leituras em variadas fontes, conforme sintetizado na figura 2.

FIGURA 2 – Traços do profissionalismo docente e o processo de desenvolvimento profissional (quadro adaptado)



Fonte: Veiga 2010, p.17

O desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, por meio do qual as diferentes experiências e oportunidades colaboram para o crescimento e desenvolvimento das competências e habilidades da atividade, além de ser fato importante “na construção da identidade profissional, com a qual o professor busca uma identidade biográfica pessoal, que se constrói com o individual e o coletivo em interação” (LEITINHO, 2010, p. 31).

Nesse processo de compreensão e (auto)compreensão, investigar o desenvolvimento profissional traçado pelo professor de Direito a partir das suas histórias de formação conduz à ideia de que nos tornamos o que somos pelo resultado do que vivenciamos ao longo de nossas vidas e das nossas reflexões diante dos momentos-charneira⁴ com os quais nos deparamos. São os momentos em que os obstáculos nos fazem repensar nossa ação que, impedida, conduz a refletir a própria ação e buscar a superação. É o que Freire (2011c, p. 22) considera como “próprio da existência humana a atuação-reflexão”, ou seja, o homem quando impedido de agir ao frustrar-se, busca a sua própria superação por meio da reflexão.

⁴ Termo utilizado por Cristine Josso (2010) para definir momentos de reorientação na maneira de comportar-se diante de situações que fogem ao que é familiar, rotineiro.

Para identificar o que são esses momentos-charneira nos orientamos a partir das reflexões de Josso (2010, p. 70) quando afirma que são momentos em que:

[...] sujeito sentiu-se obrigado a uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos).

Desta forma, não somente o que temos em nós mesmos velados por nossas experiências, mas aquilo que expomos a partir de nossas ações revelam a síntese das nossas concepções de mundo, diante das situações vividas e opções pessoais, profissionais, econômicas, sociais e políticas que defendemos. Como afirma Ferraroti (1998, p. 26), “[...] toda vida humana se revela, até nos seus aspectos mais generalizáveis, como síntese vertical de uma história social [...]”.

A opção de estudar o desenvolvimento profissional docente na educação superior decorre de escolhas pessoais e profissionais. De fato, no início da docência estávamos na condição de professora, exercendo atividades da advocacia, sem compreender a dimensão do que era exercer a docência na educação superior, mas sabia que a forma como estava sendo realizada não era a mais adequada. Revisitando e inspirada nos modelos registrados na memória que temos de professores é que traçamos o modo de fazer docente. Mas, experiências vividas conduziram à certeza de que seria necessário muito mais que apenas replicar modelos.

Diante dessas inquietações ou momentos-charneira é que percebemos a necessidade de desenvolvimento profissional docente, o que nos conduziu à busca de livros, cursos institucionais e não institucionais, reuniões e encontros pedagógicos, visando compreender o contexto político-social no qual está inserida a profissão de professor.

Nessas buscas pessoais, percebemos que a profissão docente ao longo da história da humanidade vive em constantes transformações em busca do reconhecimento social da sua importância na sociedade. Mas, essa busca perpassa por sua valorização e consciência da sua responsabilidade social enquanto profissional da educação, ampliando seus conhecimentos em torno do homem e da sua forma de estar no mundo, substituindo a visão ingênua de técnicos para uma visão crítica da realidade.

No mesmo sentido encontramos fundamento em Imbernón (2010, p. 28) ao dizer que “[...] ser profissional da educação significará participar da emancipação das

peças” e “cujo objetivo é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a obrigação de ensinar tem essa obrigação intrínseca”. Com essa visão é que o ensino jurídico deve ser discutido no sentido de superação do modelo tradicional perpetuado ao longo dos anos e criticado por autores como Martinez (2009), Machado (2009), Bittar (2006) e Oliveira (2011).

Morgado (2011) aponta para a existência de um movimento de profissionalização em apoio não só à formação inicial, mas à formação continuada. Esse movimento visando à formação docente, também é denominado de desenvolvimento profissional. Segundo a autora, estudiosos como Day (2001), Imbernón (2010) e Roldão (2008), consideram este desenvolvimento como um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira, visando o desenvolvimento de competências profissionais a fim de promover a apropriação de uma cultura que favoreça a construção da identidade profissional docente. Mas, “[...] de que modo os professores de ensino superior se identificam profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um engenheiro?” É a pergunta que nos faz Pimenta (2010, p. 35).

Essa é uma questão importante a ser discutida quando estudamos o ensino jurídico. Mas, diante desse movimento, o Brasil é omissivo quanto às políticas públicas voltadas efetivamente para a formação de professores nesse nível. Há na verdade um “silenciamento” da Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) quanto à formação docente do professor de ensino superior. Tal documento exige no seu art. 66 que a docência para o ensino superior deva ser exercida por professores que possuem pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, titulados como mestres e/ou doutores, mas não se refere à formação didático-pedagógica (DIAS, 2010, p. 74).

Estas especializações formam pesquisadores em áreas específicas, ou até mesmo possibilitam o aprofundamento do conhecimento específico da área de atuação do profissional jurídico, mas não se preocupam com a formação de professores, embora seja comum a procura destes cursos para se habilitarem a exercer a docência nas instituições ou organizações de ensino superior.

Além disso, há outra questão importante: os programas de pós-graduação *stricto sensu* não absorvem a demanda de profissionais que almejam esta modalidade. É o que se infere da pesquisa realizada pela Associação Mantenedora de Ensino Superior,

publicada por Frauches (2012)⁵, segundo a qual “[...] em 2012, o sistema de educação superior brasileiro abriga 2.667 instituições de educação superior (IES) e 40.748 cursos de graduação (tecnólogos, bacharelados e licenciaturas) nas modalidades presencial e a distância, segundo dados do Ministério de Educação e Cultura - MEC.”

Outro dado que merece ser destacado é que, segundo a mesma Associação Mantenedora de Ensino Superior, “[...] 90% das IES são privadas, abrigando 75% das matrículas [...] e que 70% das funções docentes dos doutores são ocupadas em IES públicas [...]” (FRAUCHES, 2012, *online*). E que destas a Capes aponta que são 107 cursos de mestrado e doutorado na área do Direito. Segundo estes dados, temos:

Cada curso deve ocupar, no mínimo, quatro doutores na área específica do Direito, ou seja, 428 doutores. Restam 1.472 doutores em Direito para atuarem nos 1.185 bacharelados, gerando uma relação doutor/curso em 1,24/1. Esta é uma relação bruta, sem alocar os doutores nas IES públicas e privadas e sem levar em consideração a organização acadêmica das instituições.

Conforme se infere desta pesquisa, há *déficit* de mestres e doutores. Esse fato contribui para que a maioria dos professores bacharéis em Direito que estão em sala de aula sejam graduados ou tenham, na sua maioria, titulação de especialistas. Ou seja, têm domínio amplo de determinada área do conhecimento e com uma carga horária mínima voltada para a metodologia do ensino superior. Essa realidade é preocupante, em face de considerarmos que apenas 30h/a ofertadas para conhecimentos específicos da docência não contemplam os aportes teóricos mínimos aptos à compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Não se pode negar que os professores que possuem pós-graduação *stricto sensu*, têm um conhecimento sistematizado de sua área específica, que lhe confere *expertise*⁶ no mercado, ou ainda voltam-se para pesquisa sem direcionamento para a docência. Ou seja, não contemplam questões de natureza teórica ou prática relativas ao ensino e aprendizagem (MOURA, 2011). Há uma formação sistematizada para a pesquisa, o que possibilita a sistematização do conhecimento e dá acesso a leituras que podem ser importantes no exercício da docência, porém a complexidade do processo de ensino e aprendizagem requer conhecimentos específicos que devem ser mobilizados quando o mestre ou doutor está a exercer a docência na sala de aula.

⁵Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/624>. Acessado em: 30 de outubro de 2013.

⁶ É um conjunto de habilidades e conhecimentos de uma pessoa em determinada área do conhecimento.

Outro fator a se considerar é o de que o ingresso na docência superior, no geral, não é precedido de orientações quanto ao planejamento, metodologia ou avaliação, seja individual ou coletiva. Diante disso, os docentes realizam suas atividades de forma compartimentada reproduzindo na sala de aula, em muitos casos, as suas vivências, os modelos de professores que tiveram ao longo da vida ou mesmo aqueles modelos de professores enquanto alunos de graduação. Para compreender esse processo encontramos em Anastasiou (*apud* Benedito, 1988, p. 36) o entendimento de que:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido a 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 ensino universitário e as reações de seus alunos, embora há que se destacar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

Diante desse posicionamento, as práticas docentes dos professores bacharéis em Direito repetem um ciclo secular de ensino. Sobre isso Martinez (2009) afirma que ao longo do tempo o Direito vem sendo transmitido a partir de um modelo tradicional e de certa forma opressor, no qual o saber é pronto e acabado, partindo-se de concepções doutrinárias de autores consagrados na literatura jurídica, sem qualquer discussão crítica, dando por justo pelo simples fato de estar na norma e ter sido dito por autoridades no assunto.

No mesmo sentido, Santos (2011) afirma que na ciência jurídica houve o fechamento na relação com outras ciências, motivado pela persistência anacrônica de uma autoimagem em que a forma é fator preponderante, gerando, com esse formalismo, uma supervalorização de nomes consagrados na comunidade jurídica, que personificam uma ideologia colocando em risco o desenvolvimento e o próprio processo de construção do conhecimento e análise crítica da realidade.

Devemos considerar ainda que dentro dessa visão legitimou-se a lei como fonte do Direito, gerando uma obediência cega àquilo que é norma. O que de certa forma retira do Direito a sua potencialidade transformadora, que é uma das finalidades do ensino superior.

Outro aspecto que merece reflexão é o fato de que, embora seja considerado o ensino superior potencialmente transformador, a Organização Mundial do Comércio, considera a educação como um serviço. Nesse contexto, estaria a educação jurídica

voltada para os anseios do mercado de trabalho⁷ – o que seria plausível se a preparação fosse para o mundo do trabalho e não fosse a tecnicidade e o aligeiramento conteudista com que se transpõe o conhecimento jurídico.

Com efeito, nos últimos trinta anos, a sociedade se vê diante da globalização na qual a economia transmite ao mundo e ao Direito os feitiços das relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Assim, a luta pela Democracia reflete no ensino jurídico e este não mais pode ser ensinado numa visão tecnicista e legalista. (OLIVEIRA, 2011). Para este estudioso, a expansão do curso de Direito, nessa lógica generalista, é resultado de medidas neoliberais orientadas para o mercado.

Nessa perspectiva, coadunamos do entendimento de Dias (2013)⁸ para quem o ensino superior não deveria formar para o mercado, mas para o mundo do trabalho e nesse sentido, segundo ela, o ensinar deve estar sintonizado com a ideia de transformação do conhecimento produzido pela humanidade, oportunizando aos alunos a condição de compreender o mundo onde está inserido, de forma crítica e emancipadora. Citando Chavellard, Dias (2010, p. 75) afirma que “o conceito de transposição didática implica trabalho de produção – portanto de transformação – de um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo cientista (saber sábio, como ele denomina) ser objeto de saber escolar/acadêmico”.

Por outro lado, para Rodrigues (2005, p. 250) essa visão baseada nas competências técnicas não é um mal em si, tendo em vista que estas são necessárias, mas se esta for aliada à formação humanista e cidadã. Para ele:

A ideia de adotar um projeto pedagógico, baseado em competências e habilidades, contém uma visão bastante tecnicista. Quando um projeto privilegia o fazer e o não fazer, sua opção é iminentemente profissionalizante. Esse não é um mal em si, mas carrega um conjunto de riscos, ao privilegiar, no campo do Direito educacional, a formação profissional em detrimento de uma formação humanista e cidadã.

Com esta perspectiva, sendo um dos escopos do ensino superior a preparação dos indivíduos para o campo de trabalho, a considerar os desafios impostos no mundo globalizado, onde a educação é instada a repensar metas, rever conteúdos, visando educar para os desafios que a atividade profissional impõe ao longo da vida, o

⁷ Basta observar que nos últimos dez anos explodiram a quantidade de organizações de ensino superior, com incentivo governamental para financiamento de ingresso a esse nível de ensino através do PROUNI, financiamentos estudantis como o FIES.

⁸ Palestra proferida e gravada pela pesquisadora no dia 25 de abril de 2013, no Seminário Doutoral promovido pela Universidade Federal do Piauí.

professor – nesse contexto – tem diante de si uma das tarefas da docência que é propor valores “impregnados de conteúdo moral, ético e ideológico” (IMBERNÓN, 2010, p. 33). Portanto, um cenário desafiador para desenvolver sua atividade docente.

Nesse sentido, concordamos com Behrens (2009, p. 63) quando afirma que a “escola por advir de uma sociedade assentada na reprodução do conhecimento, os alunos têm aceitado uma atuação do professor sedimentada no escute, leia, decore e repita.”. Mas não somente isso, a autora chama atenção ao fato de que é premente a “necessidade de construir uma formação contínua referendada na reflexão sobre e na ação docente” (p. 64). Essa perspectiva nos leva a entender que, a partir destas necessidades, ao professor deve ser oportunizado espaços coletivos em que os professores possam discutir, refletir e produzir os seus saberes e valores.

Com efeito, o enfrentamento dos desafios tecnológicos torna-se indispensável numa economia neoliberal e globalizada o que nos apresenta também como um problema quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional em várias outras profissões. E esse cenário reflete em relação aos professores que também devem estar preparados para essa realidade. Nesse sentido, concordamos com Souza (2006, p.23) ao afirmar que:

O acelerado desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação, o debate e a implementação do neoliberalismo e da economia globalizada marcam problemas no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e reafirmam um movimento de crise de identidade, de profissionalização e da proletarização do trabalho docente, incidindo sobre a “figura” do professor.

Com esse panorama, ao professor recai a obrigatoriedade de buscar – muitas vezes, de forma solitária –, compreender o processo de ensino e aprendizagem, mas diante da necessidade de atender às muitas atribuições seja com outras atividades, alheias à docência, ou mesmo com o excesso de turmas para suprir suas necessidades mínimas, esse profissional depara-se com o ciclo desgastante, reafirmando a sua proletarização, o que de certa forma o impele a exercer a sua atividade de forma sistemática e acrítica.

Contudo, mesmo frente a essas dificuldades, o professor bacharel em Direito vai se desenvolvendo na medida em que vai experienciando situações que podem (ou não) fazer com que reveja as suas práticas. Do mesmo modo, para que haja a possibilidade de revisitação dessas práticas, é necessário que esse professor tenha

consciência de que é preciso mudar e melhorar o seu fazer docente, diante das mudanças e incertezas constantes.

A renovação do ensino jurídico requer a redefinição da profissão docente com a apresentação de novas características profissionais e dentre as quais não adstritas somente aos conhecimentos jurídicos, mas também aqueles necessários à compreensão do processo de ensino e aprendizagem, assim como os que contribuem para a transformação do conhecimento produzido pela humanidade de forma crítica, atual, diferenciada e ampla, a considerar que somos seres sócio históricos, portanto, situados no espaço e tempo histórico.

Há que se considerar que quando o bacharel se insere na sala de aula, na condição de professor é preciso que compreenda que está assumindo mais outro ofício: o de ser professor. Diante desse cenário, então, nos indagamos: será que os professores bacharéis em Direito compreendem que a docência requer a articulação entre a profissionalidade e o profissionalismo para que sejam profissionais docentes? Será que estes se reconhecem como professores de Direito? Será que eles compreendem a responsabilidade social que assumiram ao exercer a docência? Será que têm consciência do resultado de suas práticas docentes para a sociedade?

Tal como nos chamam atenção Porto e Dias (2009, p. 03), a formação do professor é uma questão histórica antiga que lança à humanidade desafios que impõem ao homem a necessidade de compreender a sua incompletude diante do saber, requerendo aprendizagem durante toda a vida. Mas como, se é formado diante dessa necessidade constante? É a indagação que as autoras realizam. Ao mesmo tempo colocam que nos formamos “[...] a cada curso, graduações, mestrados, doutorados, especializações, aperfeiçoamentos: formalidades que ritualizam as passagens que os currículos registram. Formamo-nos em ciclos, como o sol e a lua: um ano, semestre, semanas, dias”.

A discussão envolvendo o ensino superior, conforme as autoras citadas, é recente, diante da ideia até bem pouco tempo inquestionável, de que “quem sabe fazer sabe ensinar”. Esse fato se deve à supervalorização do conhecimento técnico em detrimento dos saberes pedagógicos. Essas discussões levaram a questionamentos importantes acerca da formação do professor de nível superior. No caso, especificamente, do bacharel em Direito, implicou no reconhecimento de que são necessárias mudanças educativas significativas para que haja o reconhecimento deste como um profissional docente.

O reconhecimento identitário da profissão docente do bacharel em Direito é uma das questões que merece um olhar cuidadoso, diante do fato de que, em muitos casos, são profissionais que exercem funções jurídicas nas variadas áreas de atuação de competência exclusiva do Direito, que por um ou outro motivo ingressam na sala de aula, e reconhecem-se, primeiramente, como juízes, promotores, assessores, advogados. A profissão docente torna-se acessória, seja para complemento salarial, seja para satisfação pessoal ou mesmo *status* social. Diante desse fato, a busca por conhecimentos pedagógicos também se torna secundária.

E ainda aqueles que têm sua principal atividade profissional na docência compreendem que os saberes específicos da profissão jurídica são suficientes para estar em sala de aula, olvidando-se de que para ser professor são necessários saberes específicos da atividade docente, também.

Essas questões sugerem situações complexas, posto que essa negação da condição de professores como profissão impede, de certa forma, a consciência de que é necessário investir na profissão docente. Esses investimentos requerem a preocupação em busca de destrezas, competências inerentes ao fazer docente, diante das necessidades que a educação no século XXI impõe, seja pela utilização de novas tecnologias, seja por conta do surgimento de novos direitos ou de novas necessidades que se apresentam diante dessa sociedade dita do conhecimento intensivo.

Enfatiza-se que a formação docente como parte do processo de desenvolvimento transcende a “[...] mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão para que pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

Não basta ser mestre ou doutor em Direito, é preciso que compreenda que além do conhecimento específico é preciso ter conhecimento pedagógico para ser criativo e transformar o conhecimento necessário à compreensão do Direito como parte integrante de todas as áreas da produção/atuação humana, não de forma isolada como ciência pura, técnica e autossuficiente, o que de fato não é, posto que não se pode falar em ciência jurídica sem a inter-relação de aspectos sociais, econômicos, culturais, antropológicos para a solução de questões emergentes na sociedade, como aborto de feto anencefálico, adoção por casal homoafetivo, a violência, desigualdade social e políticas públicas. Estas questões não se resolvem somente com a aplicação pura e simples da lei.

Devemos considerar que o processo de desenvolvimento profissional docente requer, também, a inovação nas instituições educativas, que precisam romper com processos políticos, sociais e educativos permitindo que os professores sejam agentes colaboradores que favoreçam mudanças sociais, culturais e curriculares nas mesmas. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 22) nos alerta que os professores devem ser capazes:

[...] de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

O professor precisa ter consciência do currículo formal e do currículo oculto, pois nessas duas formas há imposição da ideia de que o currículo é neutro, o que de fato não é, haja vista que as escolas são efetivamente “instituições sócio-políticas” (GIROUX, 1997, p. 61). Nesse aspecto impõe-se ao professor a necessidade de reconhecer a existência do sistema do currículo, o sistema dos estilos pedagógicos e o sistema de avaliação. E todas estas vivências oportunizam enxergar no micro espaço da sala de aula uma sociedade mais ampla.

No mesmo sentido, Alarcão (2001, p. 13) compreende que estas transformações são necessárias a uma nova racionalidade na educação nos lembrando de que é necessário uma metamorfose na escola, sob pena de continuar num modelo que não transforma, que imobiliza e fomenta a vivência individualista e técnica, como ocorre no caso do ensino jurídico, ou seja, é necessário superar esse modelo “imutável e estático no modo hierárquico como se estrutura, na compartimentação de turmas, espaços e tempos horários, na estrutura curricular de base disciplinar, na vivência individualista e tecnicista do cotidiano escolar, na regulação das avaliações.”

Essas análises poderiam ser interessantes e pertinentes, mas considerando que os empreendimentos educacionais do ensino superior omitem-se, na maioria das vezes, do processo de coletivização das decisões, concluímos que esse é um ideal ainda a ser alcançado. Tal visão nos conduz refletir que são necessárias mudanças no modo de fazer da universidade, ou organização educacional, um local de interatividade, na qual todos são responsáveis pela educação que queremos, contribuindo-se, assim, para o desenvolvimento profissional coletivo dos indivíduos envolvidos no processo.

No caso dos cursos de Direito como negócio no mercado educacional é necessária a compreensão da dimensão macro do ensino jurídico, não o restringindo

apenas aos saberes técnicos necessários e existentes de forma sistemática dos códigos, mas compreender a sua dimensão macro transformadora que, embora seja lenta, é possível.

Aqui merece atenção o posicionamento de Machado (2009, p. 231) quando aponta para uma mudança cultural que deve ser levada a sério em todos os sistemas de ensino jurídico, que segundo ele “se constitui por excelência no local adequado à revisão dos paradigmas jurídicos”. A revisão de paradigmas, tal como propõe o autor acima citado, requer ainda esforços de mudanças da grade curricular, dos conteúdos programáticos das disciplinas, dos objetivos pedagógicos do curso de Direito, da didática empregada, no perfil do corpo docente.

O perfil do professor bacharel em direito constitui elemento importante que pode auxiliar na construção da atividade professoral e na inovação das práticas docentes, podendo contribuir para a transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais, profissionais e institucionais.

As instituições ou organizações de ensino superior são o *lócus* de produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos construídos historicamente, cujos resultados edificam a sociedade e suplantam os desafios que esta mesma sociedade coloca, num processo dinâmico de construção de saberes das mais variadas áreas do conhecimento humano submetido à mediação realizada pela *práxis*⁹ do professor.

A produção desse conhecimento exige análises que se realizam no próprio processo de ensinar, por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos do conhecimento humano, cuja dinâmica se dá dentro das universidades, das faculdades, que são as responsáveis pela conservação, tradição de saberes, ideias, valores, bem como pelo reexame, pela atualização e transformação do conhecimento.

O ensino na instituição ou organização de ensino superior apresenta-se como um processo de (re)construção da ciência de forma crítica ao conhecimento produzido, colaborando para o desenvolvimento da sociedade. Mas para isso é preciso que haja o implemento de habilidades e competências, as quais, segundo Pimenta e Almeida (2011, p. 24) exigem do professor uma postura diferenciada a serviço da

⁹Práxis compreendida na perspectiva de Gadotti (2010, p. 28) é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas ao contrário, os afronta, desocultando-os. [...] Ela se inspira na dialética.

sociedade, oportunizando aos alunos uma atuação reflexiva crítica e competente no “[...] âmbito da disciplina, explicitando seu sentido, significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes e no projeto político-pedagógico dos cursos, coletivamente difundido e vivenciado no cotidiano do ensino e da pesquisa”.

Diante destas exigências impostas na sociedade atual, como então enfrentar estes desafios se a formação docente no ensino superior ressenete-se de políticas de formação específica para a docência? Como preparar juristas críticos e reflexivos se os professores que estão em sala de aula têm a sua formação em bacharelado, cujo foco é diverso da docência? Como auxiliar na construção de competências e habilidades que a sociedade espera se não há formação continuada e contínua para munir os professores de conhecimentos específicos da docência?

No Brasil, exige-se dos especialistas a formação *stricto sensu* na qual o professor adquire habilidades e competências para a pesquisa num campo específico de atuação. Ou seja, esse professor exerce uma gama de atividades profissionais e acadêmicas, e o ensino acontece como mais uma destas atividades, mas sem a preparação para compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, para o planejamento da disciplina, da metodologia, das estratégias didáticas e da relação professor-aluno.

Com essa compreensão podemos citar Dias (2010, p. 76) quando afirma que, de fato, há a necessidade do fomento à formação contínua e continuada, mas que o processo de (auto)formação é aspecto fundamental no desenvolvimento profissional docente, o que perpassa “por ações de leitura pedagógica.”. E a isso acrescentamos que é necessária também uma assessoria institucional para fortalecimento e direcionamento desse processo de formação docente do professor bacharel em Direito.

Vários fatores recaem sobre o professor, exigindo responsabilidades de vários matizes a fim de dar sentido à sua atuação docente. Estudiosos como Hargreaves e Fullan (2006), Nóvoa (1991), Pimenta e Anastasiou (2010), Souza (2006), entendem que a formação docente possui dimensões que se entrelaçam e são definidoras da atuação docente.

Em síntese, o professor, ao longo da sua trajetória de vida pessoal e profissional, tem oportunidades de se desenvolver dentro das dimensões pessoal, profissional e organizacional para aprender a fazer e a ser docente. Na dimensão pessoal pode desenvolver competências que contemplem os saberes que determinam a atuação docente, envolver-se e comprometer-se com a docência, no sentido de compreender as

circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que o afetam ao longo da carreira.

Na perspectiva profissional, agrupam-se elementos que auxiliam na definição da identidade profissional docente, na qual exigem novas concepções de si, de mudanças de crenças, valores, atitudes que demandam formação para atendimento das necessidades requeridas no ofício professoral.

E, por fim, na perspectiva organizacional assentam-se visões de mundo estabelecidas pelas condições de trabalho e pelos padrões atingidos ou exigidos para a atuação profissional, na qual se constrói o desenvolvimento de uma cultura profissional capaz de oportunizar a possibilidade de ser um agente de mudança, no aspecto individual e coletivo, capaz de compreender as estruturas sociais, da qual fazem parte as situações problemáticas fazendo-o agir diante das incertezas da atividade docente, visando à colaboração para a formação de profissionais para o mundo do trabalho.

Desta forma, entrelaçando-se estas três dimensões de formação docente, compreendemos que o desenvolvimento profissional do professor, enquanto profissional do ensino, se dá na construção da sua trajetória ao longo da carreira docente a partir de experiências pessoais e profissionais, dentro de um contexto organizacional ou institucional que valorize o trabalho docente, possibilitando contextos históricos, sociais, políticos e culturais em que se concretizem suas práticas docentes.

No entanto, nem todos os professores das universidades ou organizações empresariais¹⁰ conseguem transformar os espaços institucionais ou organizacionais em espaços de construção do conhecimento. No caso do Direito, é recorrente a ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar, passando a ser a sala de aula um ambiente de relatos de experiências profissionais do mundo jurídico.

Assim, é necessário ponderar que a docência sofre transformações significativas que requerem a concepção de alternativas e soluções didático-pedagógicas que possam atender às necessidades dos alunos a fim de prepará-los para o exercício profissional no mundo do trabalho e o professor diante dessa realidade deve estar preparado para enfrentar os desafios da profissão docente com autonomia.

A autonomia da profissão a que nos referimos importa numa qualidade educativa, na qual o professor atento ao currículo, aos planos de ensino e às diretrizes

¹⁰ Compreendida como empresas privadas que oferecem cursos de ensino superior.

curriculares de sua área de conhecimento desenvolve sua atividade, levando em conta os efeitos de suas decisões junto à comunidade, Contreras (2002).

Desta forma, o professor bacharel em Direito deve procurar entender, ao longo dos desafios cotidianos, quais necessidades precisa suprir na sua atividade professoral, o que requer, também, que ele tenha a capacidade reflexiva acerca do seu próprio fazer docente em relação a seus alunos. Nesse sentido, o trabalhador social, como denomina Freire (2011b, p.62) “não pode se reduzir a pura opinião (*doxa*) sobre a realidade, mas que canalize para a percepção da essência da realidade (*ontos*), que tome consciência dela e do seu papel social, visando a aprendizagem significativa dos discentes.”

Assim, o ensino no curso de bacharelado em Direito deve ser sucedido de aprendizagem na qual deve haver, por parte do professor, a intenção de fazer com que os alunos compreendam a finalidade do conteúdo ensinado, visando uma prática social transformadora. É preciso ter consciência de que, embora o currículo represente um comprometimento com a visão de racionalidade técnica a-histórica, orientado para o consenso político conservador, que favorece a passividade, é necessária a mudança. Essa mudança direcionada à transformação didática¹¹, reconhecendo-se que o conhecimento não é um dado, mas um construído pelo homem ao longo da história.

Segundo Arendt (1957, p. 06) a competência do professor é aquela em que este deve conhecer o mundo e ser capaz de transmitir o conhecimento aos outros, não de forma autoritária, mas com autoridade preservando e construindo possibilidades de mediar o antigo com o novo, respeitando o passado, haja vista que para ela “[...] o mundo é criado por mãos humanas para servir de casa aos humanos durante um tempo limitado. Por que o mundo é feito por mortais, ele é perecível.” Daí entendermos que ao professor, enquanto um ser situado, deve colaborar para que o conhecimento produzido pela humanidade seja compreendido e transformado, visando a emancipação, embora não sendo neutro, mas facilitador da integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual.

Para que os professores bacharéis possam transformar o futuro, é necessário que se compreenda que o conhecimento é uma construção humana histórica, que evolui a cada descoberta deixando para trás informações e produzindo novos saberes. O que se aprende hoje pode ser reconstruído, repensado e destruído, dependendo do espaço-

¹¹ Termo utilizado por Ana Maria Iorio Dias em palestra proferida no Seminário Doutoral realizado pela Universidade Federal do Piauí realizada no dia 25/04/2013, na sala de defesa do PPGEd da UFPI.

tempo histórico. Nesse processo, cabe ao professor estar preparado profissionalmente e isso implica não somente elevar o nível da formação contínua e continuada preocupada com a qualidade desse processo, mas, além disso, ter melhores condições de trabalho, melhores salários, oportunizando a estes profissionais o desenvolvimento de suas competências e habilidades para formação de profissionais comprometidos com o bem-estar da coletividade.

Mas, para que esse processo se firme é necessário que também a organização de ensino superior tenha a compreensão de que professores capacitados didaticamente podem proporcionar o aumento do nível cultural de seus alunos (Saviani, 1993). Ou seja, a melhoria na qualidade da educação fornecida depende da formação daqueles que ensinam e educam visando uma formação cidadã.

Nesse sentido, concordamos com Alarcão (2001, p.22) quando afirma que o projeto educativo da escola deve estar consciente da especificidade ecológica da comunidade na qual está inserida. Quanto mais coletiva, inclusiva, universal e socializante, mais esta escola tende a se integrar e assumir um contexto específico, tendo uma dimensão local próxima da comunidade. Enfim, passa-se a viver a cidadania, na medida em que, em comunidade, compreende-se a realidade, com atenção e interesse pelo outro, “[...] no exercício da liberdade e da responsabilidade”, comprometido com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental.

Essa compreensão ambiental que nos coloca Alarcão (2001) afina-se ao entendimento que temos do desenvolvimento profissional docente compartilhado a partir do entendimento de Oliveira-Formosinho (2009), para quem o professor deve preocupar-se com os resultados do seu fazer docente junto à sociedade. Afinal, não existe instituição de ensino apartada do resto da sociedade. Mas, esse movimento não é tarefa simples, requer que o professor repense o seu fazer, no sentido de adotar uma perspectiva crítica como pressuposto ideológico de não neutralidade dos saberes, das atitudes, questionando as relações entre conhecimento e poder, entre cultura e política.

A dimensão pessoal do professor no seu desenvolvimento profissional, portanto, contribui e interfere na forma de perceber o mundo, o que significa construir valores para o exercício da docência, induzindo a considerar as relações estabelecidas nos vários contextos, seja afetivos, cognitivos marcados pelas estruturas de poder com o compromisso com alunos e com a sociedade, de forma crítica, visando elucidar e desenvolver uma linguagem, um discurso orientador e questionador no sentido de saber-se oprimido ou mesmo opressor.

A crítica como atitude profissional nos faz pensar que a formação para o ensino, embora discuta os contextos sociais e suas contradições, impõe ao professor a condição de agente de transformação na/com a sociedade. Para tanto, a construção de referências teóricas poderiam fornecer condições as quais, mesmo diante de situações desprofissionalizantes, oportunizariam novas formas de compreender a formação docente. No entendimento de Giroux (1997, p. 82) poderíamos considerar que:

[...] teoria representa a estrutura conceitual que medeia os seres humanos e a natureza objetiva da realidade social mais ampla [...] as estruturas teóricas, quer conscientes ou não, operam um conjunto de filtros através dos quais as pessoas veem as informações, selecionam fatos, definem problemas, e finalmente desenvolvem possíveis soluções para estes problemas.

Esse entendimento de Giroux (1997) reforça a ideia de que é necessário ter aporte teórico para exercer a docência, que se constitui a lente através da qual os professores podem compreender as realidades vividas na docência. Estas questões emergem frente à problemática identitária profissional da categoria o que implica num *deficit* de competência dos professores do ensino superior, o que reforça a ideia de que é necessário repensar o estudo acerca da formação de professores, compreender como pensam, como praticam e como são tratados pelas instituições de ensino nas quais estão inseridos. No caso do Direito, é necessário que os professores se reconheçam como professores quando estão no exercício da profissão, não a tendo apenas como algo secundário, seja por *status*, seja para complemento de renda.

Essa compreensão encontra ressonância no entendimento de Oliveira-Formosinho (2009) que dá ênfase à ação docente partindo dos estudos realizados por Hargreaves e Fullan, em cuja obra apontam três perspectivas de desenvolvimento do professor: como desenvolvimento de competências, como desenvolvimento da compreensão de si mesmo e como mudança ecológica.

Na primeira perspectiva, a concepção de desenvolvimento profissional envolve transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre os conteúdos a ensinar, (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). O êxito do desenvolvimento ocorrer quando oportunizadas conversas críticas entre a sabedoria profissional e a experiências da prática sem imposição de novas dogmáticas que visem o controle político, burocrático pelos administradores.

Na segunda perspectiva, a autora aponta para a pessoa do professor. Esse tipo de desenvolvimento se volta aos comportamentos e mudanças mais internas e profundas do fazer docente, o que envolve as crenças, pensamentos e atitudes. Ou seja, o desenvolvimento do professor é também desenvolvimento pessoal, que se processa em três dimensões: a) maturidade psicológica que envolve estágios diferentes dentro de um grupo de professores; b) ciclos de vida nos quais professores jovens e professores experientes têm interesses diferenciados em várias searas da vida pessoal; c) carreira profissional que se circunscreve a incentivos, promoções, ou outros fatores que influenciem o entusiasmo do professor (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Por fim, a terceira perspectiva que considera o desenvolvimento profissional como mudança ecológica, a qual pode ser analisada em dois níveis: diretivo do trabalho e do contexto do ensino. Desta forma, pensar neste modelo ecológico para o desenvolvimento profissional docente é pensar que ele se constrói emergindo de vários pontos de partida.

As bases para o desenvolvimento profissional ecológico estão em reconhecer a importância dos “contextos profissionalizantes significativos”, o alargamento das “actividades em contexto e da recordação e da renovação de papéis ou desempenho de novos papéis”, das “interações e da comunidade entre esses contextos profissionalizantes”, “da influência de outros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionais mais próximos e nos próprios professores”, para o professor nos momentos de transição ecológica¹² (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 282).

Diante da dimensão ecológica, pensamos que o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito poderia ser potencializado se, nas instituições onde está inserido houver o fomento a esse desenvolvimento e se o professor estiver disposto a rever e refletir sobre suas práticas, a compreender o contexto onde está inserido. Esse pensamento se coaduna ao que defendem Hargreaves e Fullan (*apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1999) quando dizem que:

As sementes do desenvolvimento profissional não crescerão se caírem em terreno pedregoso. Não se desenvolverá a reflexão crítica se não houver tempo e engajamento para que se realize. Os professores

¹² A transição ecológica de que trata a autora são momentos em que é necessário modificar-se, assumir novos papéis, novas tarefas, ou seja, momentos em que o professor tem que mobilizar conhecimentos, saberes para desenvolver outras demandas diversas futuras, diferentes da que faz em determinado momento.

aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem persistentemente no isolamento. Se a inovação for imposta do exterior por uma administração de mão pesada, seria pouco provável que surjam processos de experimentação criativa. O processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento profissional. Assim, é uma prioridade entender a ecologia do desenvolvimento do professor. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1999, p. 244),

Este modelo nos fez optar pelo conceito de desenvolvimento profissional apresentado por Oliveira-Formosinho (2009), sem ignorar, é claro, as outras análises sobre o desenvolvimento individual dos professores na construção da sua “professoralidade”.

O desenvolvimento profissional não ocorre do nada, daí porque na literatura se tem dado importância aos contextos no desenvolvimento profissional docente. De certa forma, observa-se que autores como Oliveira-Formosinho (2009), Nóvoa (1991), Alarcão (2001), Lima (2003), Dias (2010) têm defendido que o aspecto contextual tem orientado o processo de melhoria da instituição de ensino, sendo importante a participação organizacional ao desenvolvimento do professor, daí o valor da formação contínua.

A formação contínua neste trabalho é compreendida com fundamento em Lima (2003), para quem esta formação “pressupõe a inconclusão do ser humano, fato que se caracteriza como um processo, como uma trajetória de vida-pessoal e profissional, requerendo do sujeito a formação em níveis sempre mais avançados de saberes (saber, saber fazer e saber ser)”. Ainda segundo esta estudiosa, esse processo de formação é polivalente, no qual o professor tem posição estratégica, o que requer a posse de saberes que lhe facultem “transmitir uma real visão de mundo, exercendo, inclusive, seu papel de intelectual da cultura” (LIMA, 2003, p. 5).

Compreendemos que somente com a interação entre professor pessoa e profissional com a instituição/organização é que se pode pensar num processo de desenvolvimento profissional voltado à melhoria do ensino. Ou seja, a profissionalidade interativa. O professor comprometido consigo, visando a melhoria do seu fazer e ser docente, em conjunto com a instituição de ensino, objetivando a elevação do nível cultural de seus alunos, melhoria dos serviços prestados, com o objetivo de bem inserir seus alunos no mundo do trabalho de forma crítica e transformadora.

O professor é membro da comunidade envolvida nas atividades realizadas na instituição ou organização de ensino superior, e assim como os demais atores sociais, aquele acompanha o desenvolvimento desta. Nessa perspectiva, assim como Alarcão (2001) consideramos que a “professoralidade” ultrapassa a dimensão meramente pedagógica, haja vista que o professor, em sendo um ator social, desempenha sua atividade articulando dimensões sócio-político-administrativo-curricular-pedagógicas.

Ainda, segundo Alarcão (2001, p. 22), essa compreensão sobre o desenvolvimento profissional docente não deve ser apenas para o exercício da cidadania, mas também para

[...] viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental.

Estes conceitos possuem como fundamento teórico o modelo ecológico de desenvolvimento profissional que o liga ao desenvolvimento curricular e organizacional. Tais conceitos envolvem os professores no desenvolvimento curricular visando à melhoria da instituição com escopo de melhorar os métodos de ensino, o currículo, as estratégias de participação dos pais, das famílias e das comunidades. E aqui o professor é chamado a resolver os problemas que surgem em equipe, articulando suas experiências adquiridas ou em processamento, para que, por meio da leitura, da discussão, observação, tentativa, possam encontrar as soluções para seus dilemas e situações problemáticas.

Essa consideração contextual das atividades profissionais do professor nos leva compreender que os conhecimentos, competências e sentimentos refletem a dimensão moral que o professor dá à profissão docente. Ou seja, os contextos nos quais o professor vive ou viveu induzem ao desenvolvimento do professor como uma mudança ecológica, seja por conta do seu ciclo de vida que interagem e interferem no modo de exercer a prática docente.

No caso do Direito, as atividades do advogado-professor vêm sendo discutidas pela Ordem dos Advogados do Brasil, que embora não seja uma política de Estado, estabeleceu a Comissão Especial de Estudo da Situação do Advogado Professor, voltada somente para o professor advogado, fiscalizando a sua condição enquanto docente.

Esta Comissão Especial vem promovendo seminários nacionais e regionais, promovendo a discussão dessa temática, como no caso da Seccional da Bahia, através da Comissão Especial de Apoio e Valorização do Advogado Professor, presidida por Ricardo Maurício Freire, à Mesa da Conferência de encerramento “O advogado/professor e o conhecimento jurídico na Sociedade Contemporânea” proferida pelo professor e Diretor do Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade de Salento (Itália), Raffaele De Giorgio, ocorrido em setembro de 2012. No mês seguinte realizou-se V Forum Regional de Educação Jurídica em Florianópolis-SC¹³. Como se observa, há de certa forma, uma preocupação da própria Ordem dos Advogados do Brasil com a formação dos bacharéis que irão compor o seu quadro de profissionais, contribuindo para o processo de profissionalização docente do bacharel em Direito.

E mais recentemente, a Ordem dos Advogados do Brasil, com apoio do Ministério da Educação vem realizando audiências públicas no sentido de arregimentar significativas sugestões para o estabelecimento do marco regulatório para o ensino jurídico no Brasil. No Piauí, a primeira audiência aconteceu em 27 de junho de 2013, sendo recorrente o discurso sobre a necessidade do investimento no professor, tendo sido alvo de críticas o processo de proletarização do professor bacharel em Direito.

No caso da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, estas mobilizações contribuem para o reconhecimento profissional docente dos advogados-professores, embora não sejam somente estes que atuam no ensino jurídico, mas essa é uma iniciativa que pode colaborar para o desenvolvimento profissional do bacharel em direito/advogado que está em sala de aula.

Dentro de um contexto temporal-histórico-ideológico que norteia e orienta as representações da educação e do que é ser professor bacharel em Direito e advogado, estes processos de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de negociação e decisões fazem parte de uma teia que envolve os projetos pessoais dos professores e dos grupos profissionais de advogados.

Esse cenário nos leva a entender que o desenvolvimento profissional do professor não deve ser centrado somente nas competências e habilidades que o professor mobiliza em sala de aula. Deve ir além disso, tendo em vista que os reflexos de seus

¹³ Disponível em:

<http://www.oabba.com.br/novo/Template.asp?nivel=000100020002&identidade=94¬iciaid=20275>. Acesso em 07 de dezembro de 2012.

atos repercutem nos alunos, nas famílias e comunidades, assim como em várias entidades exteriores à escola.

Nesse sentido, oportunizar a reflexão sobre o próprio fazer implica em desenvolver atividades que visem aproximar, reformular e recriar a realidade visando a superação das próprias práticas reconstruindo as próprias ideias, compartilhando-as a fim de contribuir para o “desenvolvimento curricular e a formação de alunos” conscientes dentro de uma sociedade democrática.

A perspectiva do desenvolvimento contextualista nos abre a possibilidade de estudar o desenvolvimento profissional /organizacional no contexto das comunidades de prática, as quais envolvem o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre a educação ativa e em crescimento e o ambiente em transformação em que elas estão inseridas, sendo um processo influenciado pelas inter-relações, contextos imediatos em que o professor interage.

Trata-se de utilizar, no âmbito da complexa tarefa de aprendizagem profissional, uma análise teórica que acentua que o desenvolvimento do ser humano tem a ver direta ou indiretamente com os seus contextos vivenciais. Essas relações clarificam a ideia de que o profissionalismo é interativo e o homem, como ser social, tem seu desenvolvimento profissional contextual.

Diante deste contexto, o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito, num processo de formação contínua e continuada, cumuladas ao longo das suas experiências pessoais, profissionais e multidimensionais, é construído nos ambientes onde as estruturas sociais interagem.

Essa dicotomia entre o pessoal e o profissional nesse processo de desenvolvimento profissional nos faz refletir e concordar que a “perspectiva individual de desenvolvimento profissional é tradicional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Nessa seara, a compreensão individual desse desenvolvimento chama atenção para o fato de que este não deve se fechar nos âmbitos cognitivos apenas, mas estar alerta e recepcionar as dimensões políticas e morais do que é ensinar, assumindo uma posição política para que não represente o que esta autora chama de “descapacitação profissional”.

Ao assumir esta postura política, o professor no processo de desenvolvimento profissional é chamado à mudança, ou seja, conecta-se ao desenvolvimento da instituição onde está inserido, ao currículo que orienta as suas

práticas, atento às necessidades e aos dilemas da instituição, do grupo de professores, da associação.

Compreendemos que, na sensibilização política e constrangimentos sofridos diante das suas condições de trabalho, pode ocorrer a emancipação do professor, enquanto profissional reflexivo e autônomo. Diante da sensibilização institucional e coletiva pode haver o liame entre o desenvolvimento profissional e a profissionalização do professor, especialmente por considerar que os professores, como grupo profissional, têm uma história específica, e na prática e na reflexão sobre ela é que o repertório pedagógico pode ser mobilizado rumo ao processo de profissionalização.

Reforçamos o nosso entendimento com a compreensão de Severino (1994, p. 40) quando afirma que “o educador precisa de uma formação política, isto é, apropriação e o desenvolvimento de uma consciência social e sensibilidade às condições especificamente políticas, não só de sua atividade, mas de todo o tecido social no qual desenvolve sua ação pedagógica”.

Assim, tendo em conta o conceito de desenvolvimento profissional que orienta os nossos estudos, consideramos que a ecologia do desenvolvimento profissional nos remete á compreensão de que o professor interage mútua e progressivamente com o ambiente, influenciando e influenciado nas e pelas relações que estabelece nos mais variados contextos vivenciais.

Nesse aspecto, entendemos que o desenvolvimento profissional interliga-se ao desenvolvimento organizacional, sendo que esta deve fomentar grupos aprendizes, permitindo que todos os profissionais aprendam, qualifiquem-se, gerando impactos na comunidade, seja nos ambientes formais, ainda que descontínuos e não continuados, como em momentos informais dialógicos com seus pares ou solitariamente nas leituras acerca da docência, num processo de (auto)reconhecimento da sua condição de professor.

Consideramos, também, que os contextos institucionais devem orientar, a partir dos seus projetos político-pedagógicos, que tipo de profissionais desejam formar, alinhando de forma compartilhada os saberes docentes ao contexto organizacional, visando preparar os acadêmicos de Direito para o mundo do trabalho numa perspectiva transformadora da sociedade.

Assim, diante desta visão de desenvolvimento profissional na visão ecológica na qual o professor desenvolve a sua “professoralidade” dentro dos contextos sociais interativos vivenciados no seu cotidiano é que vamos, a partir de agora, buscar

compreender a prática docente do professor bacharel em Direito e que investimentos realiza (ou não) para o exercício da sua atividade professoral.

2.3.1 As tessituras da prática docente do professor bacharel em Direito

A prática docente do bacharel em Direito ao longo dos anos tem se caracterizado pela fragmentação dos conhecimentos e especialização dos saberes acadêmicos, o que de certa forma rompe com a complexidade da ciência do Direito. A fragmentação percebida no currículo mínimo determinado na Portaria 1884/94 e seu caráter profissionalizante, formação disciplinar e classificatória de origem positivista, com caráter dicotômico entre Direito Civil e Penal, Público e Privado, atendem a prática secular originada em 1827.

Essa característica reforça a ideia de que o curso de Direito, isolado dos problemas da sociedade, à base do bacharelado é adstrito à racionalidade tecnicista, com atuação voltada a uma dogmática neutra, especializada e em descompasso com a complexidade dos problemas sociais, consolida-se numa prática onde o professor, num modelo jesuítico napoleônico, reproduz a partir das suas representações as práticas seculares de seus professores.

O início da prática docente do professor bacharel em Direito segue um padrão em que ou é aprovado em concurso atendendo aos critérios estabelecidos no certame ou a convite quando o profissional, tendo reconhecido saber passa a lecionar a disciplina que mais se aproxima da sua *expertise*. Assim, recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior, o seu horário de trabalho e a responsabilidade de, sozinho, executar suas tarefas docentes. E ao final do processo é submetido a uma avaliação institucional, e em coletividade é avaliado pela sociedade pelos resultados aferidos em concursos ou exames nacionais de verificação de qualidade dos egressos, concretamente com os índices de aprovação ou reprovação.

Desta forma, os professores, à própria sorte, vão realizando suas práticas dentre erros e acertos, repetindo modelos que não se adequam mais a realidade atual, nos quais a formação disciplinar dita o isolamento e a fragmentação do conhecimento de forma acrítica e amoral. Para Martinez (2009, p. 58) “as disciplinas serviram de *locus* à redução, isolamento e neutralidade exigidas pela ordem científica “pura” da modernidade”.

A cartografia do ensino jurídico, em pauta na atualidade, especialmente pela Ordem dos Advogados do Brasil, nas suas discussões em busca de um marco

regulatório aceitável pelo Ministério da Educação e Cultura tem compreendido que não é mais possível essa perspectiva de uma ciência pura, reconhecendo-se a necessidade de repensar a ciência do Direito.

E onde fica a prática do professor bacharel em Direito diante de tudo isso? Ponderamos inicialmente que a prática docente do professor de Direito deve ser repensada não somente por ele, mas pelo conjunto institucional e até mesmo estatal, em face das finalidades do ensino superior como promotor de um mundo de valores que devem levar à consciência e à problematização da realidade social (MORIN, 2000).

Por outro lado, diante do contexto legal da educação superior no Brasil, com o silenciamento a que se refere Souza (2006), Dias (2010) quanto à formação de professores nesse nível de ensino, os bacharéis em Direito, em geral, trazem consigo a ideia de que devem ensinar e isso significa dominar o conteúdo, explicar em suas aulas conferenciais as especificidades da disciplina, ser um bom comunicador, ou seja, ensinar com domínio o conteúdo disciplinar.

Nessa realidade, não se tem consciência da aprendizagem do aluno, que é observada em momentos específicos que é o da avaliação, às vezes, com data e hora certa para acontecer prestigiando-se a classificação que gira em torno dos que obtiveram sucesso e dos que não obtiveram a nota mínima para aprovação. Geralmente, logra êxito aquele que, fielmente, reproduziu os ensinamentos do professor pautado em autoridades acadêmicas nos conteúdos específicos da disciplina. Prestigiando-se, assim, a assimilação fragmentada do conteúdo abordado em sala de aula.

Atento a essa realidade, Masetto, há mais de uma década (1998, p. 12), chama atenção para este fato que ainda hoje percebemos no cotidiano dos cursos de bacharelado em Direito. O autor afirma que os professores no ensino superior, não tem consciência de que na prática a “aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que nosso trabalho docente deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino e aprendizagem”.

A prática docente do professor bacharel em Direito deve ser encarada com profissionalismo semelhante a qualquer outra atividade. Nesse sentido, para ser professor é preciso ser conhecedor do ser humano, sendo este um ser situado no tempo e espaço condicionado pela natureza e pela cultura diante de contornos históricos precisos marcados pelo peso da tradição, crenças, instituições. Desse ponto de vista o ser humano pode reagir às situações cotidianas aceitando, transformando ou mesmo rejeitando-as diante da sua condição necessária de liberdade e autonomia.

A liberdade de que se fala possui caráter pessoal e intransferível na qual o homem¹⁴ não pode ser indiferente ao outro, reconhecendo neste, valores e valorações, o que significa, do ponto de vista da educação, “tornar o homem capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-as no sentido de ampliação da sua liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1991, p. 41).

Nos cursos de Direito a transmissão de conhecimento pelo professor é uma prática secular, na qual o professor sabe e transmite aos seus alunos o que ele entende ser necessário à formação de juristas, o que contraria o pensamento de Freire (2011, p. 41) segundo o qual “é necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”. Assim, da forma como o ensino jurídico vem sendo realizado ao longo dos anos, tolhe a capacidade criadora do estudante, posto que o professor é o conhecedor e o aluno uma folha em branco que necessita ser preenchida com a ideologia difundida pelo professor em sala de aula, como algo absoluto e indiscutível ou com a melhor dica para concurso público.

Desta forma, o professor impede o aluno de criar, fazendo-o objeto de um sistema bancário de ensino onde se depositam as informações, acreditando que quanto mais ele dá informações, mais o aluno sabe, sendo que “a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação” (FREIRE, 2011, p. 50).

Segundo Saviani (1991, p. 10-11), o professor deve elevar a prática realizada de tal forma que seus alunos deixem o senso comum e elevem-se ao grau de consciência filosófica. Tal passagem, segundo ele somente é possível quando se deixa a “concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista para uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.”.

Assim, gerando uma concepção predominante inserida numa luta cujo significado implica desarticular dos interesses dominantes elementos inerentes a sua ideologia e rearticulá-los em torno dos interesses populares dando-lhes a consciência, coesão e coerência de mundo mais elaborada e crítica, ou seja, com visão filosófica, percebendo o mundo em sua complexidade, no qual não existe o erro, mas a descoberta de novas possibilidades de pensamento (MORIN, 2003).

¹⁴ Homem aqui considerado como ser humano do sexo feminino e masculino.

Nesta perspectiva, formar é muito mais que treinar o educando para o desempenho de destrezas profissionais, segundo Freire (1999). Saber ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar possibilidade para a produção autopoietica, de construção e reconstrução do conhecimento produzido pela humanidade. Tal conhecimento, a ser transformado no processo educacional, impõe ao professor atualização constante, exigindo dele o desenvolvimento de inovações e a reflexão crítica sobre os valores educativos e a sua qualidade. O ser professor de Direito diante de tantos desafios lhe impõe saberes além dos experienciais, ou seja, requer destes profissionais competências e habilidades capazes de mobilizar, inspirar fazendo a sala de aula um local de produção do conhecimento.

O professor como ser unitário, singular é construído a partir das suas vivências pessoal e profissional, nas quais estabelece relações com aqueles que lhe são significativos, com o contexto social onde está inserido e com a sua própria história. E em sendo sujeito da própria história, torna-se responsável individualmente pelo que acontece também na coletividade, se fica inerte a ela (MORIN, 2003).

O significado que cada professor atribui à docência no seu cotidiano tem influências de valores, modos de situar-se no mundo, a partir de suas próprias histórias de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2010).

Assim, pesquisas que se voltam para as histórias de vida dos professores são importantes para compreender quais as articulações pessoais e profissionais são realizadas e como vão se transformando ao longo de suas vidas. Morosini (*apud* ORTEGA Y GASSET, 1970, p. 37-38) entende que a concepção de trajetória de vida, seja pessoal ou profissional, decorre do tempo, e a vida ocorre em fases, etapas, idades que se entrelaçam na história em um conjunto de anos vivenciados por um conjunto de pessoas que convivem compartilhando entre si crenças, convicções, estilos de vida em gerações que se contemplam tempo e espaço. Para eles

‘Hoje’, é para alguém vinte anos; para outros, quarenta; para outros sessenta... Todos somos contemporâneos, vivemos em um mesmo tempo e atmosfera – em um mesmo mundo -, mas contribuimos para formá-los de modo diferente. (MOROSINI, 2000, p.21).

Assim, ao tratar das trajetórias pessoal e profissional precisamos compreender a multiplicidade das gerações que se envolvem e se sucedem nas relações com o mundo. E o professor, sendo ator social, interage considerando as condições intra

e interpessoais. Mas quem é o professor do ensino superior? Quem é o professor bacharel em Direito?

As concepções de valor que o professor atribui ao ensino advêm das concepções metodológicas acerca da relação do processo de ensino e aprendizagem cumulados ao longo do tempo e da própria concepção da função social do ensino.

Nessa perspectiva, o “ser professor” demanda assumir a profissão, reconhecendo o sentido dos investimentos nos processos de (auto)formação e do estabelecimento de uma relação de pertencimento à categoria profissional. Esse fato requer investimento na formação. No caso do bacharel em Direito, que o investimento recaia na formação continuada voltada para docência, aliada à vivência de uma prática reflexiva no ser e no fazer-se professor, isto é, exige um constante movimento de construção e reconstrução da atividade docente, definindo e redefinindo os aspectos demarcadores de tornar-se professor, a fim de sentir-se pertencente à categoria profissional de professor, também.

Para Pimenta (2010) a prática docente do professor no ensino superior é influenciada pelas representações que estes professores constroem ao longo da vida, sejam de seus próprios professores, de colegas, de pessoas da família, ou seja, experiências cumuladas que repercutem quando aquele está em sala de aula.

Assim, a identidade com a profissão se dá na compreensão do que envolve a maneira pela qual os atores sociais se identificam uns com os outros e constroem imagens de si. Isto é, a construção das identidades sociais ou profissionais é cunhada na articulação dos processos relacionais, biográficos e de socialização, em um movimento de construção, desconstrução e reconstrução de diversas esferas da atividade humana, em especial da profissional, que cada pessoa encontra ao longo da sua vida onde aprende a ser ator (DUBAR, 2005).

É preciso que haja a tomada de consciência acerca da sua profissão de professor, posto que mesmo exercendo qualquer outra função no poder judiciário quando está em sala de aula a sua função é de professor. E, para além disso, é reconhecer, também, que para ser professor é preciso que se aproprie de conhecimentos além dos conhecimento jurídicos, já que a ciência do Direito não é isolada de outras áreas da produção humana e, sobretudo, de conhecimentos pedagógicos, para poder tornar ensinável o conhecimento produzido pela humanidade.

Desta forma, tornando-se consciente do seu papel, é necessário que o professor bacharel em Direito tenha o compromisso pessoal, esteja disposto a aprender a

ensinar, atento às crenças, aos valores, aos conhecimentos que são próprios do componente disciplinar que ministra, além de ser sensível às experiências passadas, bem como consciente da vulnerabilidade profissional docente.

A categoria docente radical na concepção de Giroux (1997) define o papel pedagógico e político que os professores têm na escola, numa perspectiva de interesse pela autoridade, pelo conhecimento, pelo poder e pela democracia de forma que redefine e amplia a natureza política da ação pedagógica, que é ensinar, aprender, escutar, mobilizar no interesse de uma ordem social mais justa e equitativa.

Mas, esse movimento de aperfeiçoamento da atividade docente não é a regra no caso do bacharel em Direito, posto que, conforme Furtado (2008) e Moura (2011), as mobilizações realizadas por estes profissionais se dão para o aprimoramento do conhecimento específico de sua área de atuação. Assim, parece não haver um reconhecimento de si como docente.

O não reconhecimento de si, nestas primeiras análises, parece ser o grande desafio da docência no ensino jurídico, pois conforme Giroux (1986) é necessário reconhecer-se agente social e político de transformação e, no caso, para atender o mundo objetivo pressuposto ao bacharel em Direito há uma necessidade de investimentos pessoais e institucionais no sentido de que haja o reconhecimento de sua função transformadora contra as injustiças sociais.

Assim, a considerar que o professor bacharel em Direito desenvolve-se a partir das suas experiências onde se constitui nos saberes experienciais, entendemos que a identidade docente se dá ao longo do seu desenvolvimento profissional, diante dos desafios que enfrenta no seu fazer docente.

As aprendizagens docentes dos professores bacharéis em Direito são experienciais e definidoras da prática que executa e que precisa ser repensada, posto que estes professores não formam somente profissionais do mundo jurídico, mas podem colaborar para a formação de cidadãos mais conscientes, mais humanizados para as mais diversas áreas do conhecimento, em especial por compartilharmos uma sociedade pautada no Estado Democrático de Direito, regulada por leis, nem sempre justas. Nesse sentido, Oliveira (*apud* RODRIGUES, 2005, p. 38) afirma que:

Os cursos de Direito têm a peculiaridade de formar, academicamente, grande parte dos políticos do país e da burocracia estatal, isso para não falar que é de sua responsabilidade a formação dos membros do Poder Judiciário. Esses são espaços fundamentais, e a formação de juristas

realmente preparados para ocupá-los e exercê-los, eticamente, é fundamental.

Considerando essa realidade sobre o professor bacharel em direito recai a responsabilidade de colaborar para a formação cidadã, contemplando na sua prática a pluralidade existente na sociedade atual, na qual as novas relações se estabelecem sob a égide da democracia condicionada a novas formas de ver o mundo e de intervir na realidade concreta.

Por outro lado, a educação jurídica sofre uma crise que se converte num problema político de primeira grandeza, que envolve muitos aspectos. Dentre eles está o ensino cujo ator principal – o professor – é capaz de ensinar qualquer coisa. Esta atitude gera como consequência a própria negligência com a formação dos professores, dando ênfase ao pragmatismo, inculcando-se o saber fazer, tendo como resultado uma espécie de transformação das instituições de ensino em institutos profissionais. E é nesse contexto tecnicista de aprender a fazer que entendemos ser necessário repensar o ensino jurídico na atualidade, reflexo de séculos de ensino pautado na racionalidade técnica.

O acesso aos cursos de Direito ao longo dos anos foi facilitado pela abertura do governo federal às organizações empresariais para exploração desse nicho de mercado, oportunizando não somente à elite, mas à classe proletária o acesso ao saber jurídico, em faculdades particulares, que recebem do governo federal bolsas decorrentes de programas sociais como o PROUNI, ou mesmo financiamentos facilitados pelo FIES. Essa realidade torna patente a condição de negócio lucrativo às organizações empresariais que possuem os cursos de direito, que nem sempre selecionam alunos preparados para o ensino superior.

Na década de noventa a mercantilização da educação no ensino superior em Direito fortaleceu-se chamando a atenção da sociedade para estes cursos diante da forma de ingresso em carreiras públicas que têm altos salários cuja prerrogativa básica é exclusivamente ser bacharel em Direito. Nesse contexto, as instituições e organizações de ensino jurídico necessitaram de docentes para ministrar suas aulas.

Assim, os mesmos bacharéis que eram formados nestas instituições voltavam para dar aulas. Nas organizações empresariais essa necessidade é demonstrada na quantidade de vagas que se abrem todos os semestres. São professores sem formação pedagógica para exercer a docência confundindo sua prática docente com a de instrutor de regras e procedimentos a serem seguidos na prática cotidiana do jurista.

Essa tecnicidade do professor bacharel em Direito na sua prática diária não lhe permite, pela dinamicidade da vida cotidiana, pensar ou mesmo preocupar-se com a sua formação pedagógica, haja vista que para ele, em muitos casos, importa apenas saber fazer e conseqüentemente saber ensinar numa perspectiva técnica do ensino, embora se saiba que este modelo está ultrapassado e que os tempos são outros e as necessidades do mercado exigem novos tipos de profissionais. A propósito Demo (2007, p. 15) acrescenta:

A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento. É equívoco fantástico imaginar que o “contato pedagógico” se estabeleça em um ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) diante de um objeto apenas receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar e fazer prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada.

Desta forma, e diante da visão de Demo (2007), repetir este ciclo tecnicista do Direito é uma forma de consolidar a alienação dos bacharéis em Direito retirando-lhes a capacidade de serem profissionais transformadores, inconformados. Consolida apenas a operacionalização dos instrumentos jurídicos codificados sem qualquer análise sócio-histórico-jurídica e antropológica dos fenômenos sociais.

Esse ponto de vista encontra ressonância no pensamento de Oliveira (2011, p. 64) quando diz que a “influência do tecnicismo na atividade docente, herdada, muitas vezes, da prática jurídica, impede que se assegure uma visão humanista e social, devido à lacuna na formação dos professores”.

Com esse olhar, o sistema aceita o professor sem formação para docência em face de que a maioria dos cursos de bacharelado não possuem componentes voltados para docência, como é o caso dos cursos de Direito, Medicina, Engenharia dentre outros.

Ademais, o conhecimento específico de cada uma dessas áreas do conhecimento requer profissionais com *expertise* sobre o conteúdo a ser ministrado, o que não lhes retira também a necessidade de conhecimentos pedagógicos.

Outra questão clara é a de que existe oferta importante de vagas para professores, diante da quantidade de empresas educacionais. Enfim, estes profissionais

são formados por bacharéis que ao sair da sala de aula na condição de aluno voltam na condição de professores.

Essa situação, de certa forma, é preocupante, posto que toda e qualquer atividade profissional possui um papel sócio-político importante na sociedade. No caso do Direito essa característica é relevante a considerar que, em vivendo num país cujo modelo é o do Estado Democrático de Direito, aquele que sabe sobre a ciência do Direito deve estar apto para entender os meandros do mundo jurídico. E aqui reside um questionamento importante: o saber jurídico restringe-se somente a técnica jurídica?

A prática docente possui dimensões que se fundem em sala de aula. A dimensão técnica é uma parte importante e não se pode negar que o domínio rigoroso do saber específico da sua área de formação é fundamental para a formação de outros juristas, mas somente isso não contempla esta formação de forma heurística. Assim, aliadas a esta dimensão técnica temos a pedagógica, a ética e política. Dentro desta visão estas dimensões não podem ser consideradas de forma isolada, sob pena de colocar em cheque o trabalho competente do professor.

É recorrente o discurso que no curso de Direito há a prevalência da dimensão técnica, o que não significa dizer que a dimensão pedagógica, política e ética sejam desnecessárias. Quando a dimensão técnica prevalece no trabalho docente, como no caso do bacharel em Direito, não é difícil constatar o isolamento dos componentes curriculares e desta forma, atento ao conteúdo, o professor segue a sua rotina sem atentar para outras dimensões além do ensino jurídico, sem refletir sobre o seu fazer docente. E quando se preocupa com os resultados que advêm do seu fazer docente, restringem-se à retórica. Nesse sentido, concordamos com Zabalza (2004, p. 129) quando afirma que:

Há poucas possibilidades de aperfeiçoar a docência universitária se não for planejada uma forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente. Muitas das deficiências que ocorrem no exercício da função de professor universitário não são ocasionados por falta de conhecimento dos professores ou por insuficiente formação técnica, mas por consequência de um descaso no compromisso e na responsabilidade de seus protagonistas.

Essa dimensão ética de que se fala é aquela em que questiona as normas, criando uma nova perspectiva, gerando novas ideias ao trabalho docente que deve ser permeado por valores que respondam às exigências da sociedade atual. Para isso é

necessário o exame crítico da própria atuação, dialogando com seus alunos, e de busca constante de aprimoramento da qualidade do trabalho.

Questão importante quando tratamos do ensino jurídico: é necessário aprender a questionar a construção jurídica que nos é imposta pelo Estado para não somente ficar adstrito ao cumprimento delas, sem nada interrogar. Especialmente se considerarmos que muitas das leis editadas nem sempre são de interesse das classes mais oprimidas.

A prática docente necessita de certo grau de cognição e reflexão, podendo ser observada em duas direções: uma emancipatória, inovadora, libertadora e outra reprodutivista e alienante. E tudo isso depende da prática do professor que pode conduzir o ensino de forma ensimesmada, estagnada, fechada nos códigos ou de forma mais inovadora e transformadora.

Como mediador entre alunos e os conhecimentos socialmente construídos, o professor é o elemento principal, haja vista ser a fonte de modelos, de crenças, de valores, conceitos e pré-conceitos que estão lado a lado com a própria transposição didática ou mesmo transformação didática que é direcionada por estes fatores. Desta forma, torna-se relevante a formação do professor bacharel em Direito para a docência, que ele tenha noção que a forma com que lida com o conhecimento em sala de aula diante dos seus alunos repercute para além do ambiente escolar, respingando na sociedade algumas de suas práticas e concepções.

Nesse aspecto, o ensino jurídico deveria ser mais holístico, ou seja, compreender o Direito como área do conhecimento não isolada das demais, requerendo a articulação de saberes sociais, políticos, filosóficos, antropológicos e econômicos, por exemplo. Nesse sentido, o saber técnico-positivista é insuficiente para resolver os conflitos que envolvem a sociedade.

A educação deve organizar-se de modo a preparar os indivíduos para o conhecimento global e pertinente, em que todos sejam compreendidos e se reconheçam como humanidade, sendo o professor aquele que deve deter o conhecimento, condizendo com o contexto por meio de suas práticas (MORIN, 2003). Mas, sendo bacharelado, esse fenômeno é mais difícil em face da limitação curricular, e desta forma, aqueles estudantes que desejam ser professores entram em sala de aula despreparados para o ofício professoral e constroem-se dentre acertos e equívocos quando já estão na prática como docentes.

Sendo assim, os estudantes que desejam ser professores não raras vezes reproduzem o que vivenciaram enquanto alunos. Nas palavras de Martinez (2003, p.02) o ensino jurídico perpetua a opressão e dominação presente no Direito e requer uma mudança de paradigma a fim de encontrar um caminho mais dialético e humanizado. Para este estudioso “uma postura dogmática dos professores e uma postura alienada dos alunos” favorece o “contexto dominador excludente e díspar da realidade social” que não constrói novos saberes, mas apenas reproduz um Direito que há muito nos foi “dado” alienado da realidade, que não se insere, não participa e resente-se de valores éticos importantes para o estado democrático de Direito.

A realidade atual, onde as pessoas vivem num processo acelerado em busca de eficiência e resultados rápidos para questões emergentes, porém complexas, imprime no Direito essa visão técnica com objetivos pontuais para passar em concursos de toda natureza, esquecendo-se da razão de ser do Direito que é lidar com os conflitos humanos a partir das relações sociais normatizadas, ou seja, deve estar apto a entender a complexidade humana diante das regras impostas que objetivam a paz social.

Streck (2013)¹⁵, refletindo sobre o ensino jurídico, afirma que a forma como os concursos públicos são realizados, influenciam negativamente no ensino jurídico “enquanto os livros mais vendidos e mais utilizados nas salas de aula forem os manuais simplificadores (para dizer o menos) e compêndios que tais, não se pode esperar melhoras nos concursos públicos”. Diz mais: “A ligação é umbilical (na verdade, a crise do ensino e dos concursos são gêmeos xifópagos [...])”. Para afirmar isso, pauta-se numa pesquisa realizada por Fernando Fontainha da Fundação Getúlio Vargas e Universidade Federal Fluminense, cujos resultados mostram que:

O concurso tem perdido a principal finalidade para o qual foi criado, que é selecionar um profissional adequado para cargo na administração pública. O concurso no Brasil tem cada vez mais se tornado um fim em si mesmo. Seleciona as pessoas que têm mais aptidão para fazer prova de concurso. Temos uma ineficiência de fiscalização de competências reais. (Fernando Fontainha citado por Tokarnia)

Diante desse fenômeno social, o “dever-ser” não é a realidade de sala de aula onde os mesmos profissionais que atuam para o estado, objetivando essa paz social a partir da norma, são os mesmos que vão para sala de aula, em muitos casos, com

¹⁵ Artigo publicado no site <http://www.conjur.com.br/2013-fev-28/senso-incomum-concursos-publicos-nao-perguntas-imbecis>. Data de acesso: 30 de outubro de 2013.

objetivos de preparar seus alunos para concursos ou mesmo professar as suas experiências profissionais enquanto juízes, promotores, delegados, defensores, advogados, o que seria louvável se nesse processo houvesse uma revisão das práticas pedagógicas, estas ainda calcadas no modelo tradicional de ensino não atendem às necessidades exigidas dos profissionais no mundo do trabalho atual.

Para Liberali (2008) a mudança de perspectiva do ensino técnico para o ensino que proporcione mudanças efetivas perpassa pela reflexão crítica, não no sentido de apenas criticar, mas assumir uma postura mais preocupada com a justiça, igualdade e realizações concretas dos indivíduos. Para ela a função social do professor é ser crítico da realidade no sentido de mudá-la, transformá-la, colocando as questões éticas como fator importante de discussão.

Essa transformação será possível quando se conseguir preservar o conservadorismo da educação e ao mesmo tempo transformar o conhecimento de tal forma que acompanhe as necessidades da atualidade. Ou seja, o conservadorismo é a base da educação na vida moderna. Atualmente o desafio é ter consciência que essa educação se traduz em aprender coisas novas, novos tempos e novas atitudes dentro da pragmática adotada no sistema de aprendizagem a despeito de ser o conhecimento uma construção humana basilar e histórica (ARENDRT, 1961).

Nesse mesmo sentido, Oliveira (2011, p.68) propõe que o “ensino das ciências jurídicas deve contemplar a condição de pluralidade existente na sociedade atual” e, para tanto, reconhecer que os direitos e os “níveis de dignidade e valorização humana” construídos ao longo da história é essencial para que se perceba o ser humano como “detentor de direitos e de valorização da essência humana”.

Assim, o reconhecimento desses direitos diante da evolução histórica faz parte do ensino jurídico e deste modo a formação do bacharel em Direito, pelo seu professor, deve ser pensada em função do contexto sócio-político existente numa determinada época, e com isso concebendo-se o “homem-mundo como um conjunto complexo de situações e de condições que constroem novas demandas sociais” (OLIVEIRA, 2011, p. 68).

Desta feita, para o professor de Direito essa visão passa não apenas a apontar as normas que já estão postas, mas questioná-las e, a partir dos conflitos cotidianos, observar novas soluções, novos horizontes, proporcionando aos alunos uma vivência que alie a teoria com a prática percebendo as distorções existentes, ou seja,

alcançar objetivos que visem emancipação do aluno e conseqüentemente da sociedade com escopo de promover a consciência filosófica acerca da realidade onde está inserido.

Nesse sentido, a dimensão política é aquela em que os professores devem compreender a prática docente como aquela capaz de formar cidadãos capazes de atuar no meio social de forma crítica fazendo com que o estudante sinta-se capaz de transformar o ambiente em que vive. Essa dimensão é uma das funções da prática educativa apontada por Freire (1996, p. 99) ao afirmar que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Além disso, pela constatação que o bacharel em Direito cumpre papel social relevante para o Estado, diante da sua exclusividade para vários cargos públicos e privados na sociedade, tem-se também por importante e de relevância social a atividade exercida desse bacharel enquanto docente. Nesse ponto de vista, a dimensão política na prática docente requer a compreensão das relações de poder e dominação na atuação do sujeito enquanto ser histórico. É o que inferimos do pensamento de Almeida e Pimenta (2011, p. 22)

Política, pois tem a ver com as relações de poder que permeiam a sociedade, advindo daí a importância de processos educacionais que possibilitem a construção com os estudantes de uma cidadania que supere o treinamento para a submissão, a subserviência e para as diferentes formas de dominação operantes na sociedade.

Diante dessa compreensão ao professor recai a necessidade de compreender esses processos de luta e fomentar a discussão da realidade e percebe-se enquanto ser sócio histórico para, com isso, ir à busca de novas perspectivas, necessitando reconhecer que “a questão da educação nunca esteve separada a questão de poder” (GADOTTI, 2010, p.22) na qual o pensamento pedagógico deve levar o professor a se envolver e perceber as possibilidades de ação e transformação da realidade vivida.

Com efeito, o ensino jurídico no Brasil vem, na sua história recente, atendendo a lógica do mercado seja pelo aumento de instituições ofertando serviços educacionais, seja pela forma de ensinar o Direito voltado para racionalidade técnica na qual o saber fazer assume importância na prática docente (MARTINEZ, 2009).

Nesse processo, de acordo com Tardif (2002) chega-se a um momento no qual se estabelece uma crise na existência de uma conexão entre os saberes da tradição e os necessários à renovação das funções sociais, técnicas e econômicas, ou seja, as instituições de ensino aparentam não acompanhar adequadamente os saberes que são construídos pela sociedade requeridos pelo mercado de trabalho.

A prática docente do bacharel em direito voltada para a racionalidade técnica dissociada das outras dimensões inerentes a essa prática não mais atendem às exigências estruturais seja na seara social, econômica ou política da sociedade atual (MASETTO, 1998; DEMO, 1999; SILVA, 2013).

Na perspectiva de Silva (2013, p. 4) os professores de Direito estão sendo desafiados a democratizar o ensino, em face de abertura oportunizada

Além de ter democratizado o acesso às IES, esse novo cenário criou novos desafios aos docentes, em especial aos métodos tradicionais aplicados, visto que o perfil do estudante de Direito foi alterado, deixou de ser um curso com alunos pertencentes à elite econômica e tornou-se um dos mais disputados pelos novos universitários, que encontram na ciência jurídica a esperança de uma vida melhor.

Tardif (2002), ao estudar os saberes docentes observou que os mesmos evoluíram de uma configuração elitista na qual uma camada intelectual possui a tarefa de formar e gerar conhecimento e outra camada que sabe fazer a partir dos saberes da experiência. Depois vem uma estrutura moderna na qual se apresentam grupos sociais separados e organizados de tal forma que a ciência e a técnica dissociam-se nas forças produtivas econômicas, sendo a educação aqui voltada para a prática sem preocupação no saber teórico. Esse processo apresenta uma dualidade na qual existe uma educação acadêmica e outra técnica, ou seja, uma para a elite ou a outra para a classe operária, respectivamente.

No bacharelado em Direito, essas questões são inclusive rechaçadas, tendo os professores das disciplinas ditas propedêuticas dificuldades em fazer-se entender, pois os alunos ao ingressarem nos cursos de Direito chegam com ânsia de imergir em disciplinas técnicas, como se estas se bastassem à compreensão da ciência do direito.

A transformação epistemológica, segundo Masetto (1998), deve ser compreendida tendo em vista a estrutura formal e institucional da educação no modelo educacional atual. Para ele existem três dimensões a serem consideradas quais sejam: a competência técnica, o domínio da área pedagógica e o reconhecimento do caráter político da prática educativa. A política assume seu caráter de não neutralidade, haja vista que quando falamos ou silenciemos estamos expressando as ideologias que nos orientam no ser e fazer docente.

No ponto de vista de Demo (2007), não pode haver nos espaços da sala de aula distanciamento da política do fazer docente, pois de outro modo retira da educação

o seu caráter de resistência, de crítica contra uma organização social desigual perpetuando relações de dominação de poder, contribuindo para esse processo o ensino voltado apenas para a racionalidade técnica.

O homem como ser político, no processo educacional, faz com que se reconheça a dimensão política da prática exercida pelo professor em sala de aula, na medida em que tem consciência histórica, reconhece os problemas na busca de soluções, não concordando em ser objeto, mas senhor da própria história com concepções de mundo singulares. E para isso é necessário compreender os conhecimentos construídos pela humanidade além do saber iminentemente jurídico, mas perpassar pela filosofia, história, sociologia, antropologia, hermenêutica, teorias gerais do Direito e do processo, para compreender as bases da ciência do Direito.

A abordagem política da prática docente nos remete à compreensão de que a educação é uma forma de intervir no mundo. Diante da experiência humana em que o professor se torna responsável pela construção de um ambiente de tomada de consciência crítica, reconhecendo o contexto social e cultural como um processo histórico disposto a ligar a construção da trajetória pessoal com a história da sociedade onde está inserido.

Nesse aspecto, a dimensão política deve ampliar o olhar e desenvolver a consciência crítica acerca das relações de poder que são estabelecidas nos processos educacionais, sociais e os seus efeitos e limites na sociedade.

Os saberes especializados como produtos de cooperação entre professores e alunos em suas dimensões culturais deve objetivar a transformação emancipatória numa perspectiva experiencial de forma consciente histórica levando em conta, também, a experiência pessoal. Essa análise coaduna-se à compreensão de métodos dialógicos interpessoais que superem a mera transmissão do conhecimento, indo ao encontro da construção do conhecimento a partir de temas ou mesmo experiências dos alunos ou da comunidade onde estão inseridos, fazendo que estes compreendam e interpretem os fenômenos dando-lhes sentidos e significados, fomentando, desta forma, a transformação social.

O diálogo, no processo de ensino e aprendizagem, é elemento essencial para a transformação social, através do qual, mediatizados pelo mundo, podem problematizar colocando-se professor e aluno com objetivos comuns, por meio da emergência da consciência, criticar a realidade, buscando a sua transformação, ou seja, saírem do nível de consciência ingênua para a consciência crítica da realidade (FREIRE, 2009).

A transformação social de que se trata pode ser percebida quando o bacharel formado por um professor bacharel passa a tomar decisões que interferem na dinâmica social, como por exemplo, no reconhecimento judicial do casamento gay, na adoção de crianças por casal homoafetivo, na intervenção judicial em políticas públicas, na saúde, por exemplo.

O bacharel em Direito, diante da necessidade social atual, tem uma responsabilidade importante perante a sociedade. E, portanto, deve estar atento a projetos de ação e transformação. Para tanto, é preciso que se valorize a pessoa do professor, oportunizando momentos para que ele, em grupo, possa inovar tanto dentro das organizações educacionais como no próprio sistema educativo, transformando e produzindo conhecimentos.

Desta forma, ao exercer a docência é preciso que o bacharel em Direito tenha consciência da sua responsabilidade, seja com a própria organização onde está inserido, seja com o aluno que está ajudando a desenvolver-se profissionalmente a cada semestre. E esses aspectos devem ser considerados à luz do desenvolvimento profissional docente que implica, necessariamente, articular a teoria com a prática, refletindo-se acerca dos objetivos da educação jurídica, dos valores que permeiam as atitudes em sala de aula e fora dela, além da luta pela melhoria das condições de trabalho, inclusive salarial (DIAS, 2010).

Assim, concluída esta discussão teórica faremos a análise das informações no capítulo seguinte, intitulado “Da estrutura e dinâmica do percurso metodológico”, as quais irão compreender o processo de desenvolvimento profissional docente a partir dos aspectos que viabilizam ou não o desenvolvimento profissional docente do professor bacharel em Direito.



**CAPÍTULO III – DA ESTRUTURA E DINÂMICA DO PERCURSO
METODOLÓGICO**



3. Da estrutura e dinâmica do percurso metodológico

A história particular de cada um de nós se entrelaça numa história envolvente da nossa coletividade (SEVERINO, 2001, p. 75)

O presente capítulo apresenta o plano metodológico do estudo que investiga o desenvolvimento profissional docente de bacharéis em Direito. Iniciamos caracterizando a pesquisa que se inclui na modalidade qualitativa, utilizando o método (auto)biográfico, tendo como instrumento para produção das informações o memorial de formação, complementado pelas entrevistas semiestruturadas.

No itinerário investigativo traçamos os caminhos que possibilitaram o alcance dos objetivos, e para isso delineamos a pesquisa, o campo da investigação, os sujeitos interlocutores e os instrumentos de produção das informações, bem como os procedimentos de análise, assinalando os passos realizados para alcance dos referidos objetivos, vislumbrando responder o principal questionamento e ponto de partida do estudo: Quais os aspectos que viabilizam (ou não) o professor bacharel em direito a investir no seu desenvolvimento profissional docente?

3.1 Definindo a Pesquisa: caracterizando a pesquisa qualitativa

A compreensão do objeto de estudo perpassa necessariamente pela pesquisa qualitativa, por meio da qual nos aproximamos do universo dos significados e relações estabelecidas pelos interlocutores da pesquisa, que não são aferíveis por dados estatísticos (CHIZZOTTI, 2005).

A abordagem qualitativa tem por escopo descrever e analisar as experiências e vivências que se estabelecem no mundo complexo das relações interpessoais, em determinado tempo histórico. Este enfoque foi escolhido para que pudéssemos compreender o percurso formativo dos professores bacharéis em Direito, o que nos traz a oportunidade de ouvir as experiências, observar as atitudes, compreender os pensamentos e reflexões realizadas por esses profissionais, não apenas encontrar respostas ao problema de pesquisa, mas questionar a realidade, articulando teoria e prática em benefício do avanço das pesquisas em educação, em especial no ensino jurídico.

Com efeito, a pesquisa qualitativa trabalha com dados subjetivos, valores, crenças, hábitos e opiniões decorrentes das subjetividades dos sujeitos, o que para Minayo (1997) incorpora o significado e a intencionalidade como inerentes aos atos, às relações estruturais significativas humanas. Neste caso, a investigação cinge-se aos processos de investimento no desenvolvimento profissional docente do professor bacharel em direito.

Nesse contexto o pesquisador, diante da complexidade existente no cenário da pesquisa, deve assumir uma postura aberta, participativa e atenta para compreender as visões de mundo e concepções dos professores interlocutores. Ou seja, a pesquisa como proposta qualitativa visa entender o fenômeno pesquisado tendo como ponto de partida o modo de ver o mundo dos sujeitos que participam da pesquisa acerca do seu próprio desenvolvimento profissional docente.

3.2 Narrativas memorialísticas de formação: a construção de uma abordagem (auto) biográfica

Face à natureza do nosso objeto de estudo e diante dos pressupostos metodológicos e teóricos, investigamos o desenvolvimento profissional docente dos professores bacharéis em Direito, que exercem a docência numa instituição de ensino em Teresina, direcionando nossa análise a partir dos relatos dos interlocutores ao expressarem sobre os seus investimentos profissionais relacionados à docência.

Os aportes teóricos e metodológicos que fundamentam o estudo estão alicerçados em Nóvoa (1995, 2000), Nóvoa e Finger (2010), Souza (2006), Josso (2004), Clandinin e Connelly (1995), Severino (2001) e Passegi (2006).

Conhecer as subjetividades existentes no modo de ser e pensar dos interlocutores sobre suas trajetórias de formação, os investimentos realizados para o exercício de sua tarefa docente, é uma forma de aprofundar e conhecer o desenvolvimento profissional docente do professor bacharel em Direito no Piauí.

Partimos da premissa que o homem nunca é um indivíduo, mas um universo singular totalizado, universalizado pela sua época, (re)totalizado e reproduzido nela enquanto ser singular e que o método biográfico medeia o individual com o coletivo, marcado pela subjetividade dos dados e objetividade da técnica, que deve percorrer a hermenêutica da ação social de forma analítica, caracterizando o conhecimento do individual nas ciências humanas (FERRAROTTI, 2010).

O narrador, não sendo um sujeito isolado, faz parte de um grupo sociocultural, no qual há uma fusão de representações sociais que devem ser vistas de forma coletiva, realizando-se aproximações biográficas para que nas informações colhidas sejam compreendidas na sua complexidade da ação docente. Estas dimensões devem ser assim consideradas:

Cada narrador oferece uma narrativa lacunar e esquemática e isto por múltiplas razões. O declarado obedece a uma normatização social variável. A narrativa é uma conduta de evocação, as questões explícitas e implícitas delimitam o campo das respostas possíveis. Os esquecimentos dos detalhes da vida cotidiana não têm, na maioria dos casos, outras causas para além da existência do questionamento. (POURRIER; VALLADON, RAYBAUT, 1999, p. 44).

Sendo a práxis humana o resultado sintético da sua história individual e social, a (auto)biografia possibilita ter acesso, de forma concreta, singular e objetiva às experiências vividas pelo professor, na sua práxis, dentro do seu contexto social, oportunizando-nos compreender as ações que esse professor mobiliza para o seu desenvolvimento profissional docente.

Assim, a elaboração do roteiro do memorial decorreu da análise dos objetivos propostos para a pesquisa. Considerando cada um deles, dividimos o roteiro em partes com a opção de ao invés de lançar perguntas, apresentarmos a proposta iniciando a frase, dando o direcionamento, no intuito de servirem como muletas de memória para facilitar o início da escrita, o que nem sempre foi observado pelo professor. Uns iniciaram a seu modo, contemplando a proposta, outros nem tanto, ensejando necessariamente esclarecimento por meio da entrevista semiestruturada.

O roteiro do memorial foi dividido em quatro eixos importantes. O primeiro deles visa obter informações identificadoras dos dados pessoais e profissionais. No segundo eixo, orientamos para a narração da formação profissional, a fim de que pudéssemos compreender como os professores tornam-se professores. No terceiro eixo, visamos identificar aspectos que viabilizam o professor bacharel em direito a investir (ou não) no seu processo de desenvolvimento profissional docente. No quarto eixo buscamos informações ao caracterizar a prática docente dos professores interlocutores.

O memorial é um tipo de escrita de si, uma narrativa descritiva e reflexiva sobre uma trajetória de vida e de formação. O memorial de formação foi usado como processo de construção autobiográfica de formação, o qual cada professor transcreveu seu percurso de formação profissional docente, ressaltando o que entendiam como

relevantes acerca do seu desenvolvimento profissional, a partir de um roteiro que os direcionou aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, coadunamos ao entendimento de Severino (2001, p. 175) que diz:

[...] autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

Assim, a partir do roteiro que orientou a escrita do memorial, os professores narraram a sua trajetória de formação, reportando-se a fatos que entenderam significativos para a sua prática docente, e para seu desenvolvimento profissional docente que os levaram a construir pontes, expressando os momentos felizes de grande satisfação com a profissão como também a momentos que lhes causaram tristezas e decepções.

Elaborado o memorial nos moldes descritos acima e verificável nos anexos desta dissertação, partimos para a conquista dos professores interlocutores. Optamos por convidar cada um deles de forma individual em dias diversos na sala dos professores. Nesta oportunidade, com o aceite, entregamos o resumo do projeto de pesquisa, o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento, o roteiro do memorial e o questionário para traçar o perfil, os quais foram entregues dentro de uma pasta de EVA transparente juntamente com duas folhas de papel A4 offset 75mg, além de duas canetas de cor azul.

O tempo para a escrita ficou a critério de cada um dos interlocutores, os quais ao longo do processo eram provocados para que pudessemos perceber como desenvolviam a escrita do seu memorial, sempre colocando-nos à disposição para possíveis esclarecimentos.

O processo de escrita do memorial transcorreu ao longo de três meses, entre março e junho de 2013, tendo sido recorrente a dúvida quanto ao que deveria ou que podia registrar, o que nos fez conversar com cada um dos interlocutores orientando-os a se expressarem sobre os momentos que consideraram relevantes para a seu desenvolvimento profissional docente. Unanimemente, todos se reportaram ao fato de que escrever sobre suas trajetórias profissionais era algo inusitado. Com efeito, pela

escrita, os professores participantes puderam (re)descobrir como transcorreu sua trajetória docente, compreensão nem sempre possível no cotidiano do trabalho.

O início da escrita constitui-se na emersão das lembranças impregnadas de emoção de muitos matizes, muitas emoções, que evocam momentos, pessoas, espaços e ações conflitantes. Esse turbilhão é como sensação de “um pensamento nebuloso diante de fatos completamente desordenados e inseparáveis da vida pessoal e profissional do narrador” (PASSEGGI, 2006, p. 211). E essa ideia corrobora o que se passou com os professores interlocutores da pesquisa, diante dos relatos que fizeram ao narrar as emoções, as lições de vida e as necessidades constatadas ao longo da carreira.

A escrita do memorial é uma prática social acadêmica reveladora de si numa dimensão autoavaliativa e autoformativa, entrelaçadas em dimensões de reinvenção de si ao narrar sobre si. O memorial tem o papel de elaborar as relações e as ligações entre fatos e vontades, acontecimentos e sonhos. É uma forma de “reinterpretação da vida, acrescentando-lhe novo colorido, tristezas e sucessos.” (BARBOSA; PASSEGGI, 2006, p. 91).

Segundo Souza (2006, p. 159), o ato de escrever sobre a experiência na formação é uma oportunidade para o autor (professor), que através do ato de lembrar e narrar pode “reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática”. A reconstrução dessa narrativa caminha junto à memória, que pode ser compartilhada com o grupo, com o outro.

Neste aspecto, a memória coletiva está assentada naquilo que é comum ao grupo, embora cada integrante do grupo produza suas memórias de forma individual. Destarte, escrever sobre a formação e a experiência permite à memória individual relacionar-se a uma memória coletiva, à medida que essa memória individual e singular se constitui pela apropriação e mediação do coletivo. Sobre isso Ferrarotti (1998, p. 26-27) expressa que:

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singularizada nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual.

Ao escrever o memorial, ou seja, ao biografar-se, a história do professor em formação é transformada, pelo processo de escrita, em um texto acadêmico que adquire

um valor social e afetivo para o autor. Tratando-se de um gênero autobiográfico, o narrador coincide, enquanto escreve, com o autor empírico do texto. Nesse momento, o narrador se torna personagem de sua história. Ao narrar sobre sua vida profissional cujos personagens são os outros, o narrador não se entrelaça com os personagens, coloca-se na condição de personagem em sua narração (BAKHTIN, 2010, p. 140).

O narrador, ao narrar, distancia-se da realidade vivida como expectador de si e, para Bakhtin (2010), ele não entra em conflito consigo mesmo, pois também entra em contato com o outros no mundo onde está inserido. Consideramos ainda que nesse processo não há como se fazer o desligamento do mundo vivido, visto que se encontra envolvido na coletividade, seja no seio familiar, na sociedade, no estado, país seja na humanidade como um todo.

Nesse contexto, o pesquisador assume a condição de mediador, que oportuniza ao narrador contar sua história trabalhando a temporalidade: passado – memória dos fatos vividos; presente – a percepção dos acontecimentos atuais, e futuro – expectativas do porvir. Ao narrador cabe o papel de contar a sua história, e nessa fase inicial da escrita organiza o seu tempo e fatos rememorados (PASSEGGI, 2006).

Essas fases no processo de escrita permitem-nos estudar a forma como os professores narradores participantes vivenciaram e representaram o próprio mundo, a própria vida. O que para Ricoeur (1994) significa que o ato de narrar é uma intencionalidade por meio da qual o homem relaciona seus desejos, crenças e esperanças com o mundo em que vive.

Aspecto relevante ao utilizar-se do método narrativo é que ele se desenvolve possibilitando também a formação, oportunizando a compreensão da profissão, dando conta da sua complexidade e das possibilidades que são oferecidas para as novas construções que auxiliam os docentes a compreenderem o processo de tornar-se professor.

Clandinin e Conelly (1995) defendem as narrativas como possibilidade de formação docente. Entendem ser um método que se apoia no trabalho colaborativo independente da experiência dos participantes, a partir do qual os membros partilham suas narrativas, contam suas histórias abrindo-se à reconstrução, desconstrução e significação.

Assim, diante desse processo de reconstrução da trajetória de formação, a contribuição para os interlocutores está na possibilidade de reflexão que a narrativa de formação oportuniza.

Enfim, quando os professores se familiarizaram com o método, passaram a narrar e a partilhar fazendo as escolhas do que deveriam colocar como relevantes para a pesquisa e o que observamos foi o compartilhamento entre os colegas dessa experiência de narrar seu trajeto de formação e ao mesmo tempo refletindo sobre o que poderia ter sido diferente.

Contudo, o memorial, sozinho, não contemplou a todos os objetivos específicos da pesquisa, o que requereu complementação, esta realizada por meio da entrevista semiestruturada. Depois de recebido o último memorial, fizemos uma análise prévia, elaboramos as questões norteadoras a partir de cada memorial, a fim de que pudéssemos aclarar algumas questões necessárias ao atendimento dos objetivos da pesquisa.

3.2.1 Da entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi realizada para aclarar as informações expostas no memorial de formação acerca do desenvolvimento profissional dos interlocutores, no sentido de elucidar os investimentos que estes professores realizam para o exercício da prática docente.

A opção pela entrevista semiestruturada constituiu-se na oportunidade de conversar espontaneamente com os professores, possibilitando-os a expressarem-se sobre as suas experiências docentes e seus pensamentos, emoções, afetividades, dando vazão às subjetividades mobilizadoras ao desenvolvimento profissional.

A realização das entrevistas seguiu as diretrizes propostas por Marconi e Lakatos (2010). Assim, inicialmente mantivemos contato com os professores, esclarecendo-os da necessidade da entrevista para aprofundar informações expostas no memorial, lembrando-os dos objetivos da nossa pesquisa.

Elaboramos um conjunto de questões abertas nas quais foram apresentadas aos professores interlocutores no dia e hora marcados previamente, com objetivo de aclarar aspectos decorrentes da leitura prévia dos memoriais respectivos, sendo que as conversas transcorreram de forma espontânea, houve intervenção somente para manter o controle da entrevista a fim de atender aos objetivos da pesquisa. Ao final, agradecemos, ressaltando a importância da colaboração naquele momento.

Os depoimentos foram gravados em áudio. Posteriormente transcritos e apresentados aos interlocutores com a solicitação de que, ao lerem o memorial e a

entrevista, refletissem sobre o que estava registrado, alertando-os que poderiam acrescentar ou mesmo sugerir retificações aos escritos.

Encerradas as entrevistas, fizemos a releitura dos memoriais e das transcrições daquelas visando entender os momentos em que os professores mobilizaram-se visando o seu desenvolvimento profissional docente, especialmente, fazendo a relação entre aspectos profissionais e pessoais nesse processo.

3.3 O cenário da pesquisa

O *locus* da investigação foi uma instituição de educação superior privada (IES) na cidade de Teresina-PI, que funciona há 18 anos (dezoito anos), com 10 (dez) cursos de graduação em diferentes áreas de conhecimento, além de 23 (vinte e três) cursos de pós-graduação. Atualmente o curso de Direito confere maior reconhecimento social à instituição.

A escolha por esta instituição deve-se por possuir professores com mais de cinco anos de docência, ser a primeira instituição de ensino superior privada a oferecer o curso de Direito no Piauí, ter expressiva aprovação no exame de ordem e ter reconhecimento no Ministério da Educação para o curso de Direito.

Esta instituição possui uma infraestrutura destinada ao ensino superior, com salas equipadas com *datashow*, sistema de som, rede de *internet*. Além disso, possui núcleo de prática jurídica subordinado à coordenação do curso de Direito, cujo objetivo é supervisionar o estágio dos estudantes, sendo que a este núcleo estão articulados o Juizado Especial Cível e Criminal, Núcleo da Defensoria Pública, Centro de Mediação, todos vinculados ao Tribunal de Justiça do Piauí, com abertura à sociedade, em geral, que deseje a prestação de serviços jurídicos e de mediação de conflitos.

O corpo docente do curso de Direito da instituição de ensino escolhida é composto por, aproximadamente, setenta professores oriundos das mais diversas áreas de atuação do bacharel em Direito, dentre as quais defensores públicos, advogados públicos e privados, auditores fiscais e serventuários de tribunais instalados na capital piauiense, além de profissionais que se dedicam exclusivamente ao ensino superior jurídico.

3.4 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

De início investigamos, dentre os profissionais que frequentavam a sala dos professores diariamente quais aceitariam participar da pesquisa voluntariamente. Assim, abordamos aqueles que estavam no magistério há, pelo menos, cinco anos, com titulação mínima de especialista, que tivessem cursado disciplinas que os habilitaram à docência e que estivessem ministrando disciplinas específicas do curso de Direito no período entre fevereiro e julho de 2013.

Preliminarmente, doze professores apresentaram o perfil para participar da pesquisa. Após a triagem, observando os critérios adotados, sete professores foram escolhidos, o que se seguiu com o convite formal, o qual foi aceito por todos, oportunidade em que se procedeu à leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em obediência à Resolução nº 196/96 do Ministério da Saúde, que regulamenta as pesquisas com seres humanos.

A escolha por professores que tenham tempo igual ou superior a cinco anos contempla o que compreende Huberman (2000), ou seja, esta é uma fase de estabilização da docência, que se dá entre quatro e seis anos, na qual o professor encontra-se no momento de pertencimento ao corpo profissional. Embora não seja definitivo, considerando que os interlocutores possuem perfis diferenciados, nos quais existem aqueles que ultrapassam os cinco anos e se inserem em outras características descritas no ciclo de vida profissional.

Para garantir o anonimato os professores foram identificados por nomes fictícios por eles escolhidos, mediante provocação da pesquisadora para que se analisassem e refletissem sobre a trajetória docente e a definissem num predicativo. Nesse sentido, os professores receberam as seguintes denominações: Amigo, Aprendiz, Estudiosa, Exigente, Paciente, Perseverante e Disciplinado.

Na Tabela 1 apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa, identificados por seus codinomes, contemplando faixa etária, titulação, disciplina(s) que ministra, tempo de docência, e a atividade que é predominante em suas vidas profissionais, conforme tabela abaixo.

TABELA 1 - Caracterizando as/os interlocutores(as) da pesquisa

Professor	Faixa Etária	Área Titulação	Disciplina que ministra	Tempo anos	Atividade profissional
1 –AMIGO	31-41	Especialista/Constitucional	Prática jurídica I	5-20	Professor
2 –APRENDIZ	31-41	Especialista/Constitucional e mestrando Direito	Direito civil e Direito Processo Civil	5-10	Professor e Procurador Municipal
3 –ESTUDIOSA	31-41	Especialista/Constitucional	Direito civil e Direito Processo Civil	5-10	Professora
4 –EXIGENTE	31-41	Especialista/Tributário	Direito Processual Civil	5-10	Advogado e Professor
5 –PACIENTE	31-41	Especialista/Constitucional	Direito Constitucional, Direito Eleitoral, Hermenêutica e Direito Administrativo	5-7	Professor
6 - PERSEVERANTE	31-41	Especialista/Tributário	Teoria geral do Direito e Processo Civil	6	Professora
7 –DISCIPLINADO	31-41	Mestre/Economia	Filosofia do Direito	5-10	Professor

Fonte: Dados fornecidos pelos professores no questionário biográfico e no memorial

Os dados apresentados neste quadro nos informam que são professores experientes, sendo duas mulheres e cinco homens, todos com mais de cinco anos de docência. Seis professores possuem título de especialista: o professor Aprendiz ingressou recentemente no mestrado em Direito e o professor Disciplinado é mestre em Economia. Estes professores têm experiência docente que variam entre sete e dezenove anos.

Indagados sobre as especializações realizadas, informaram que tiveram orientação pedagógica mínima, com disciplinas voltadas à didática e/ou à metodologia do ensino superior.

Quanto ao regime de trabalho, cinco professores compõem o quadro de funcionários da instituição com tempo que varia entre vinte e quarenta horas, dois professores são horistas. Dois dos interlocutores exercem atividade diversa da docência, sendo um Procurador do Município e outro Advogado, restando cinco professores que exercem a docência exclusivamente.

3.5 Da síntese dos achados: organizando as informações

Depois de coletar as informações, optamos pela análise de conteúdo, conforme proposta teórico-metodológica de Poirrier, Valladon e Raybaut (1999), Bardin (1979). Assim, passamos a organizar as informações a partir dos memoriais e entrevistas semiestruturadas. Com a leitura reiterada das narrativas, realizamos as

análises visando compreender o conjunto de fatos vividos pelos interlocutores além de aspectos formais da linguagem, especialmente aqueles que se relacionam ao nosso objeto de estudo.

Iniciamos a análise depois de verificada a qualidade e clareza dos dados face aos objetivos da pesquisa. Considerando que os primeiros instrumentos confeccionados foram os memoriais, iniciamos a leitura a partir deles para termos uma visão geral dos interlocutores. Em seguida, nos debruçamos sobre as entrevistas semiestruturadas e passamos a analisar as narrativas atentando-se para as palavras e expressões comuns.

Após a organização das informações comuns, divergentes e singulares, passamos a interpretar as particularidades, visando compreender os elementos significativos, clarificando-se os indicadores e eixos de análise.

Finalmente, analisamos o *corpus* das narrativas no seu conjunto, reagrupando-os e analisando-os de forma geral, atenta às singularidades de cada narrativa relacionando-a com o eixo de análise.

Assim, desvelamos o conteúdo das narrativas e com isso caracterizamos como o professor bacharel em direito se torna professor; identificando os aspectos que viabilizam o professor bacharel em direito a investir (ou não) no seu processo de desenvolvimento profissional docente e assim, analisar os investimentos que o professor bacharel em direito realiza em seus percursos de desenvolvimento profissional docente.

Com a decomposição dos dados, analisando as unidades temáticas, passamos às nossas inferências, tendo como ponto de partida o memorial, buscando as recorrências dos temas, das palavras, ideias manifestadas pelos professores interlocutores.

O capítulo a seguir apresenta as análises das narrativas dos professores interlocutores relacionando-os ao objeto de estudo, visando compreender o desenvolvimento profissional docente dos professores bacharéis em Direito.



**CAPÍTULO IV – FIOS E TRAMAS QUE SE ENTRECruzAM: NO QUE
INVESTEM OS PROFESSORES BACHARÉIS EM DIREITO**



4 Fios e tramas que se entrecruzam: No que investem os professores bacharéis em direito?

O desenvolvimento profissional docente implica a possibilidade de articulação da teoria com a prática profissional (formação), a reflexão sobre os objetivos educacionais e suas finalidades, a democratização do ensino e da educação (o que inclui valores e atitudes), a melhoria das condições de trabalho e salário, a valorização da ética profissional (profissão, profissionalidade, profissionalismo) etc. (Dias, 2010, p. 94)

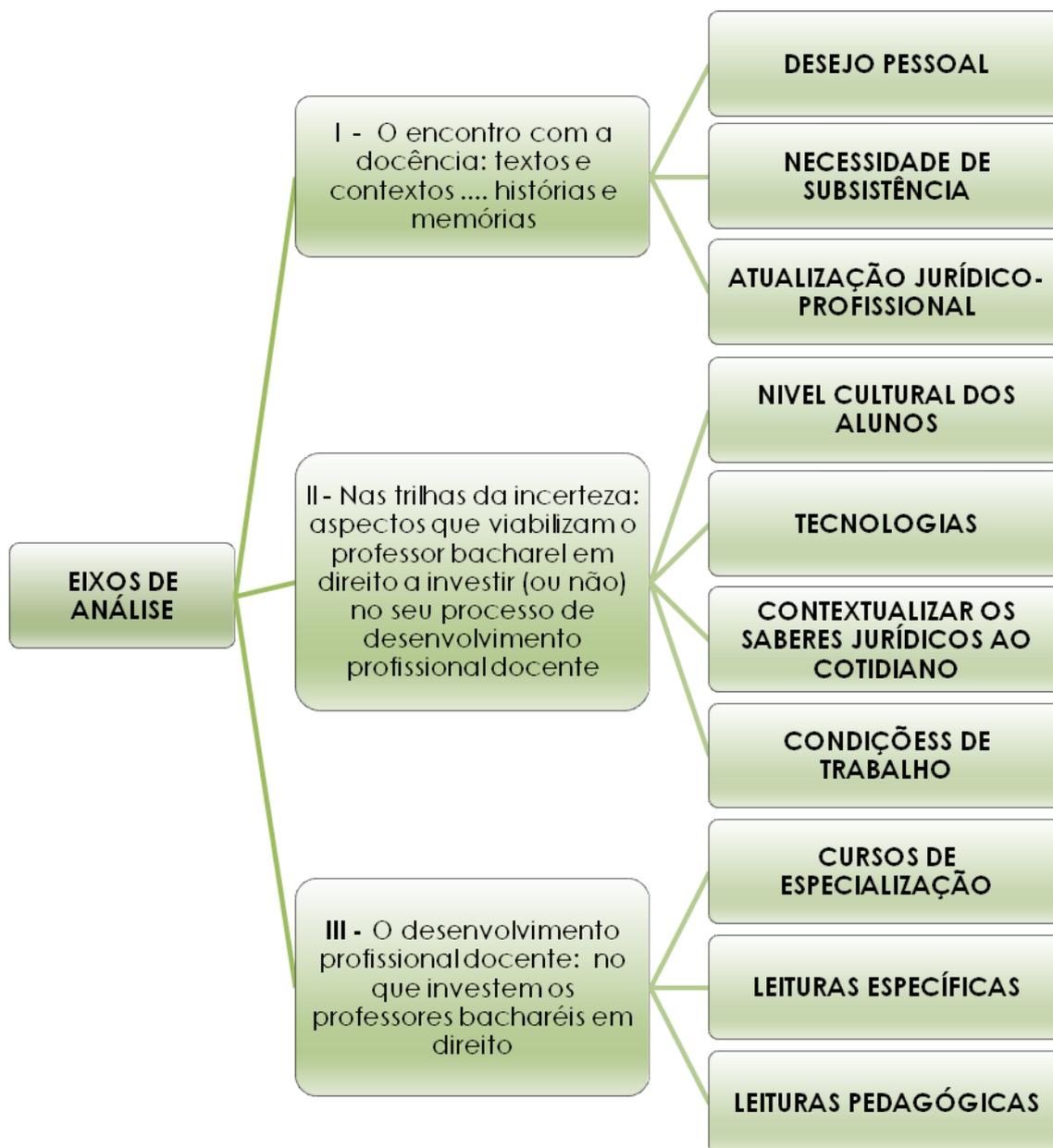
Investigar o desenvolvimento profissional docente do bacharel em Direito por meio dos investimentos que este realiza requer a compreensão do processo formativo desse professor, visando entender suas motivações pessoais e profissionais, suas concepções sobre a docência, seus valores, suas condições de trabalho.

Objetivando encontrar respostas, passamos a analisar as narrativas dos professores interlocutores no que diz respeito ao encontro com a docência, aos aspectos que viabilizam (ou não) a investir na docência, bem como desvelar os investimentos que estes professores realizam para o seu desenvolvimento profissional docente.

Para alcançar este intento, optamos pelo método autobiográfico, por meio do memorial de formação complementado pela entrevista semiestruturada. Essa opção metodológica se deu por possibilitar ao narrador/professor o (re)conhecimento de sua própria história de formação, suas experiências, revelando, com isso, as suas motivações e investimentos que realiza para o exercício da docência.

Desta forma, neste capítulo apresentamos, com base nos indicadores, os eixos de análise visando à compreensão do desenvolvimento profissional docente de bacharéis em Direito. Assim, dividimos a análise em três eixos: primeiro e o terceiro com três indicadores e o segundo com quatro indicadores, conforme sintetizado na Figura 3 abaixo:

FIGURA 3 – Quadro Sintético dos Eixos de Análise



Fonte: Memorial de Formação e entrevista semiestruturada

4.1 Eixo de Análise I – O encontro com a docência: Textos e contextos - histórias e memórias

Encontrar-se com a docência nem sempre é um ato voluntário do professor bacharel. Vários são os motivos, às vezes contingenciais, outras vezes por necessidade de sobrevivência, outros por uma questão de *status* social. Mas considerando que a docência exige conhecimentos específicos da atividade, o professor bacharel em Direito necessita de conhecimentos didático-pedagógicos.

O ofício professoral no ensino superior possui uma gama diversificada de profissionais bacharéis que exercem a docência. No caso do direito, são profissionais da área jurídica que possuem reconhecimento social de sua atuação seja como profissionais liberais, como servidores da Justiça ou mesmo professores destacados no universo das instituições de ensino. Frente a esta realidade os professores interlocutores expõem no memorial e nas entrevistas semiestruturadas suas motivações para o ingresso na docência do ensino superior.

Os dados mostram maneiras diferentes para o ingresso na docência, evidenciando o modo singular da história de vida de cada interlocutor. Pelo que observamos das narrativas, alguns mantiveram contato com a docência anterior ao ensino superior, como é o caso dos professores: Perseverante, Amigo e Paciente. E os professores Aprendiz, Exigente, Estudiosa ingressaram na docência no curso de bacharelado em Direito. Esses fatos nos remetem a considerar que embora tenha havido experiência docente, não lhe retira a necessidade de compreender os meandros do ensino superior, levando em conta as peculiaridades de ensinar aos adultos e adolescentes no mesmo ambiente.

As razões para a escolha da docência foram múltiplas. Destacamos na fala desses professores motivações como: vocação, influência familiar, atualização técnico-profissional ou mesmo por necessidade de ter renda fixa para (auto) sustento financeiro. Diante das motivações apresentadas, destacamos o que relata a professora Estudiosa quando diz em seu Memorial de Formação que: “ainda na infância era nítida a minha vocação para a docência. Minha brincadeira favorita era dar aulas, de tudo, qualquer disciplina.”.

A docência como vocação traz em si os resquícios da visão religiosa, sacerdotal, que precisa ser superada, em busca da profissionalização. Para tanto, Arroyo citado por Laenart (2011) propõe dois caminhos. Um dos caminhos é o de lutas visando a reconstrução histórica e o orgulho de ser professor, fortalecendo a identidade com um grupo social. O outro com “o reconhecimento das estruturas e das relações escolares que resultam da herança recebida, na qual o professor pode alterar as condições, os traços e os perfis de ser docente”, e assim, transformar o seu fazer pedagógico e repensar a vivência docente a partir de aspectos pedagógicos e políticos da prática do professor.

O que relata a professora Estudiosa nos faz lembrar Freire (1995, p. 79) ao chamar atenção para o fato de que as nossas escolhas profissionais decorrem também das experiências de crianças ou da juventude:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivessem nada a ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar dos dias e dos anos.

No mesmo sentido percebemos no relato da entrevista semiestruturada realizada com o professor Disciplinado, por meio da qual afirma que teve experiências reais na adolescência que lhe conduziram à docência. E talvez ele nem se dê conta disso, mas atenta a seus relatos percebe-se que na sua prática docente, ao analisar os filósofos que dão embasamento teórico ao Direito, ele o faz apresentando o contexto histórico de cada um, demonstrando o seu interesse, ainda hoje, pela História.

Eu me lembro que no 1º ano científico eu fiz um trabalho e o professor de história xxxxxxxx [...] foi um trabalho muito elogiado [...] aí fui apresentar na turma do Padre xxxxxxxx, que era professor também de História no xxxxxxxxxxxxxxxx mas não dava aula pra mim. Aí o Padre xxxxxxxx me deu assim, uns três, cinco livros de Portugal, livros antigos da Grécia. E eu devorei esses livros e apresentei um outro trabalho melhorando... e o padre foi e me levou pra todos os 1º anos, eram cinco 1º ano no xxxxxxxx. E eu fui dar aula sobre a Grécia. Eu dei aula no lugar do Padre xxxxxxxx. Era uma disciplina e o padre tinha quatro turmas. E aquela experiência foi grandiosa. Mexeu uma vaidade dentro de mim, um orgulho, sabe, assim, aquela vontade de me destacar. E eu me destaquei na fala, me fez muito bem! (Disciplinado)

E mais uma vez remetemos à experiência de Freire (1995, p. 81) cujo relato se refere à sua experiência ao ter sido convidado pelo diretor Aluízio Araújo para assumir turmas de Português no Colégio Osvaldo Cruz, e sobre isso relata: “Me lembro ainda hoje do que significou para mim, entre assustado e feliz, entre temeroso e ousado, dar minha primeira aula.” Essa experiência de Freire tem semelhanças com a experiência do professor Disciplinado, reforçando a ideia de que as nossas escolhas decorrem das experiências da juventude.

A professora Perseverante destaca a influência de sua família quando diz: “Faço parte de uma família de docentes, desde cedo vivenciei as experiências proporcionadas por tão bela profissão”. Esse relato demonstra que a família pode exercer influência significativa para a escolha das profissões de seus descendentes. “Ninguém nasce feito” já dizia Freire (1995, p. 79), mas certamente as influências familiares nos conduzem a ter algumas escolhas.

O professor Aprendiz afirma, no seu memorial de formação, que a motivação para o seu ingresso na docência decorreu da necessidade de sobrevivência financeira e ao mesmo tempo entende que se tornou professor no ano de 2003.

Tornei-me professor no mês de abril do ano de 2003, apenas 8 (oito) meses após a minha colação de grau, no curso de Bacharelado em Direito. Devo admitir que o início da minha carreira docente não aconteceu em razão da descoberta de uma vocação. Eu era um recém-formado em busca de salário fixo para minha subsistência. Então, me inscrevi no teste seletivo da Universidade Estadual, para concorrer a uma das vagas do *campus* de zzzzzzzzzz, conseguindo aprovação. Lá, permaneci apenas um semestre letivo, pois consegui remoção para zzzzzzzz. [...] fui convidado por um colega daquela universidade para lecionar no curso de Direito da faculdade xxxxxxxxxx, no segundo semestre do ano de 2004. [...] no mês de setembro daquele ano, fui convidado para substituir um professor na faculdade xxxxxxxx, e o que seria um vínculo provisório, ainda persiste nos dias atuais. Em janeiro de 2005, ingressei na Universidade xxxxxxxx, como professor substituto, após aprovação em teste seletivo. [...] Em agosto de 2006, ingressei na faculdade xxxxxxxx, após passar por processo seletivo para a escolha de novos professores.
(Aprendiz)

O ingresso na docência nem sempre é algo planejado, decorre de múltiplos fatores. Mas uma coisa é certa: ninguém fica pronto para exercer qualquer atividade com dia e horas marcados, como nos chama atenção Freire (2009). No caso do professor Aprendiz encontra-se evidente a ideia de que para ser professor é preciso apenas saber o conteúdo específico da área de formação.

O que nos relata este professor confirma o pensamento de Anastasiou (2010) quando diz que o ingresso na docência superior, no geral, não é precedido de orientações quanto ao planejamento, metodologia ou avaliação, seja individual ou coletiva.

Diante disso, os docentes realizam suas atividades de forma compartimentada reproduzindo na sala de aula, em muitos casos, as suas vivências, os modelos de professores que tiveram ao longo da vida ou mesmo aqueles modelos de professores enquanto alunos de graduação. Assim, frente a estes fatores, o professor Aprendiz aponta o seu encontro com a docência como aquele que acontece “mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário” (ANASTASIOU, *apud* BENEDITO, 2010, p. 36).

Diante desse posicionamento, inferimos que as práticas docentes dos professores bacharéis em Direito repetem um ciclo secular de ensino, de forma

compartimentada, repetidas de geração a geração. Essa compreensão encontra respaldo em Martinez (2009) ao afirmar que ao longo do tempo o Direito vem sendo transmitido a partir de um modelo tradicional e de certa forma opressor, no qual o saber é pronto e acabado, partindo-se de concepções doutrinárias de autores consagrados na literatura jurídica, sem qualquer discussão crítica, dando por justo pelo simples fato de estar na norma e ter sido dito por autoridades no assunto.

No mesmo sentido, Santos (2011) considera que diante da persistência anacrônica de uma autoimagem em que a forma é fator preponderante, gerando, com esse formalismo, uma supervalorização de nomes consagrados na comunidade jurídica, que personificam uma ideologia, colocando em risco o desenvolvimento e o próprio processo de construção do conhecimento e análise crítica da realidade, a ciência jurídica fechou-se nas suas relações com as outras ciências.

No caso do professor Exigente, o ingresso na docência se deu de forma a obrigá-lo a estudar, ou seja, de manter-se atualizado visando contribuir para a qualidade de suas aulas. Essa percepção da docência o fez perseguir a atualização do conhecimento específico constantemente, mas por outro lado, com a visão de transmissão de conhecimento, demonstrando-se a predominância do modelo tradicional de ensino. Dessa forma ele destaca que a atividade docente tem a finalidade de obrigá-lo “a aumentar o conhecimento, bem assim para que tal atividade servisse como complemento à advocacia e vice-versa.”.

Essa perspectiva de docência possibilita que, em sala de aula, o professor possa colocar suas experiências, trazendo à realidade do mundo jurídico, no caso a advocacia, que é considerada a função preponderante deste professor. É o que se depreende quando ele diz que sua intenção é “Estudar mais a cada dia para transmitir conhecimento aos alunos e tornar-me um advogado com sólido conhecimento”.

O professor Exigente é exemplo que coloca o conhecimento específico didático-pedagógico como algo secundário. As especializações que realizou foram com o objetivo primário do exercício da advocacia e não da docência. Para ser professor bastaria ter conhecimento acumulado na vivência profissional de advogado para transmiti-lo.

A discussão envolvendo o ensino superior, conforme Porto e Dias (2009) é recente, diante da ideia até bem pouco tempo inquestionável, de que “quem sabe fazer sabe ensinar”. Esse fato se deve à supervalorização do conhecimento técnico em

detrimento dos saberes pedagógicos. Essas discussões levaram a questionamentos importantes acerca da formação do professor de nível superior.

O reconhecimento identitário da profissão docente do bacharel em Direito é uma das questões que merece um olhar cuidadoso, diante do fato de que, neste caso do professor Exigente, que exerce função jurídica de advogado, reconhece-se, primeiramente como tal, sendo a docência algo secundário e a busca por conhecimentos pedagógicos é relegada a segundo plano, pois para este interlocutor quem sabe fazer sabe ensinar.

Por outro lado, pudemos também visualizar neste grupo outros professores que demonstram preocupação com os conhecimentos relativos à docência, inclusive os pedagógicos, como é o caso da professora Estudiosa quando nos diz que além de atualizar-se com cursos jurídicos anualmente, também procura “ler livros afetos a outras áreas como psicologia, pedagogia, autoestima”. Essas leituras, segundo esta professora, contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, vamos ao encontro do que preceitua Dias (2010, p.81) ao considerar que “[...] a leitura é essencial ao aprendizado, e conseqüentemente, tem implicações na formação acadêmica e no desempenho do futuro profissional de educação superior [...]”. De fato, as leituras acadêmicas ampliam nossa compreensão do conteúdo produzido pela ciência na área específica de atuação docente, mas com a leitura específica o ato de ensinar fica fortalecido.

Portanto, a formação docente, sob o ponto de vista do professor como educador, é dotada de responsabilidade social. Não basta ser um profissional técnico de notável saber jurídico, é necessário que tenha domínio de outras áreas do conhecimento dentre eles os pedagógicos, e que estes sejam colaborativos e compartilhados a fim de oportunizarem o incremento e a disseminação útil de práticas diferenciadas, visando contribuir com a educação dos acadêmicos para que sejam profissionais éticos comprometidos com uma sociedade mais justa e solidária.

A consciência do professor, quanto à sua responsabilidade como docente no ensino superior, exige capacitação própria e específica. A competência pedagógica é condição relevante para a docência, pois, além de tudo, o professor é educador, mas para isso é preciso que ele tenha condições de fazer a sua reflexão crítica acerca da sua prática docente, visando compreender os efeitos do seu fazer para a sociedade.

Reconhecer-se inacabado na sua atividade profissional é um ato de humildade. Admitir que há necessidade de aprender novas competências para a sua

prática impõe uma postura consciente de que somos seres inacabados em constante movimento de busca, o que requer do professor de Direito o entendimento de que somente o conhecimento técnico não é suficiente para atender aos desafios que emergem cotidianamente na sociedade.

Nesse aspecto, coadunamos o entendimento de Morin (2003, p. 98) quando nos diz que o “ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a ser uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida.” Essa análise vai de encontro ao modelo tradicional de ensino que, ensimesmado, apenas transpõe o conhecimento a partir das experiências pessoais.

Essa preocupação para além do conhecimento técnico é o que inferimos da narrativa do professor Aprendiz quando declara, na entrevista semiestruturada, que há necessidade de atualização constante e que esta nunca cessa, reconhecendo, inclusive, o seu inacabamento:

Atualmente, ao fazer uma avaliação do meu desempenho, tenho a impressão de que consegui aprender a ser professor exercendo a atividade. Talvez não tenha atingido, ainda, o patamar necessário para ser considerado um bom professor, pois acredito que existe um processo de aprendizado e adaptação que nunca cessa, obrigando o docente a estar sempre em busca das melhores práticas, adaptando-as ao tempo e lugar onde se encontra.

(Aprendiz)

Diante desta perspectiva, o perfil do professor de Direito deve superar o conservadorismo técnico-instrumental, para uma visão mais crítica a fim de que possa contemplar a complexidade jurídica da sociedade brasileira. A complexidade de que tratamos é aquela em que o mundo deve ser pensado no sentido de compreender a realidade como sistemas dinâmicos que apresentam estruturas coletivas em que interagem comportamentos individuais que influenciam um ao outro, sem reduzi-la a este ou aquele componente (MORIN, 2003).

Com efeito, o conhecimento específico na sua área de atuação é importante, mas também é importante transformar o conhecimento científico em algo ensinável fazendo que seu aluno aprenda a pensar e não apenas a reproduzir a informação.

A transmissão do conhecimento de *per si* confirma e perpetua uma visão dogmática do Direito como um simples sistema normativo, valorizando aspectos técnicos e procedimentais, numa lógica unilateral, sem ambiguidades, a partir de uma racionalidade formal do ordenamento jurídico.

As consequências deste modelo é a compreensão do Direito como sistema formal, conservador e de certa forma, despolitizado, fechado, dogmático com aplicação técnico-formal, excluindo-se desse estudo a realidade social, analisada dentro do contexto político, econômico, social, cultural e valorativo que condicionam a existência humana.

Nesse aspecto, concordamos com Machado (2009, p. 118-199) quando ele nos alerta para o senso comum jurídico que “penetra silenciosamente na formação e na prática dos operadores do Direito sem crítica ou mesmo consciência política acerca do saber ou do fazer jurídico favorece a uma forma de atuar repetitiva e burocrática”, ou seja, a práxis jurídica, que nada mais é que uma reprodução passiva e inconsciente de uma legalidade que reflete toda ideologia positivista vinculada ao poder.

É preciso que se tome consciência de que a sala de aula é um ambiente singular que exige do professor um esforço interpretativo de todas as situações problemáticas cotidianas que são confrontadas com suas próprias experiências, originais e singulares. Mas, somente isso não basta, é preciso que nessa dinâmica o professor questione o seu próprio pensamento e a sua prática num ambiente em que é obrigado a tomar decisões e dar respostas a situações concretas, o que lhe gera consequências.

O conhecimento prático profissional se vale de todos os tipos de conhecimentos e deles necessita, articulando-os de forma original e idiossincrásica, integrando teorias implícitas ou explícitas, experiências e valores pessoais, rotinas e esquemas de ações particulares aceitos pelos docentes após a reflexão (GRILLO, 2000).

Essa realidade pode ser inferida da narrativa da professora Estudiosa quando ela nos afirma que “ser professor no curso de Direito não foi e não é fácil”. E essa afirmativa é corroborada quando ela compreende que o pessoal e o profissional, igualmente, ingressam em sala de aula, ao dizer “o professor possui um papel que vai muito além do que simplesmente transmitir seus conhecimentos. O professor é também pai, mãe, irmão, amigo, conselheiro e psicólogo.” Mas essa atitude não pode estar desvinculada dos conhecimentos específicos do fazer docente, posto que estes requerem a compreensão que a atividade docente, como tantas outras, tem conhecimentos que lhe são inerentes e precisam ser acionados quando se está em sala de aula.

Da narrativa da professora Estudiosa reforçamos o que nos aponta Nóvoa (1992) quando, obviamente, nos alerta que o professor é uma pessoa. Mas, essa obviedade nos remete a reafirmar que o pessoal e o profissional se entrelaçam e interferem um no outro no cotidiano da pessoa-professor e no processo educacional.

Concordamos com Zabalza (2004), ao compreender que o conhecimento prático é um corpo de convicções e significados conscientes e inconscientes que surgem a partir de experiências, de cunho íntimo, social e se expressam em ações pessoais.

No caso do professor bacharel, especificamente, a aprendizagem requer atitudes e valores que se preocupem com a valorização e atualização contínua do conhecimento, com a pesquisa e estudos nos mais diversos aspectos que cercam problemas da sociedade, com a cooperação e solidariedade, mas, sobretudo com a criatividade e criticidade no trabalho em equipe.

Esse conhecimento que o professor vai construindo ao longo da sua prática contribui para a sistematização de conhecimentos novos, sendo este decorrente da autonomia intelectual e dos aspectos éticos decorrentes da sua ação reflexiva, capaz de pensar e promover mudanças que devem transcender a racionalidade técnica.

É o que conseguimos inferir dos relatos dos interlocutores da nossa pesquisa, quando narram como se tornaram professores, nos quais o professor Aprendiz, por exemplo, afirma: “era um recém-formado em busca de salário fixo para minha subsistência”. Essa afirmativa nos leva a compreender que a escolha pela docência, diante da inexistência de requisitos específicos, como os exigidos para ser advogado, de certa forma, contribui para que se opte pela docência sem quem haja qualquer preparação prévia.

Possuir conhecimento técnico sobre determinada área do conhecimento não é garantia de êxito na atividade docente, mormente considerando as reivindicações que os bacharéis professores do ensino superior recebem de seus alunos, pois estes estão focados no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, o que exige práticas docentes eficientes dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, diante destas considerações, abaixo apresentamos a Figura 4, que sintetiza os motivos apontados pelos professores interlocutores para o seu Ingresso na Docência: desejo pessoal, necessidade imediata de inserção no mercado para suprir despesas pessoais de subsistência e para atualização jurídico-profissional.

FIGURA 4 – Ingresso na Docência

Fonte: Memorial de Formação e entrevista semiestruturada

Frente a estas realidades constata-se que os professores interlocutores da pesquisa ingressaram na docência por desejo pessoal, necessidade de subsistência e atualização jurídico-profissional.

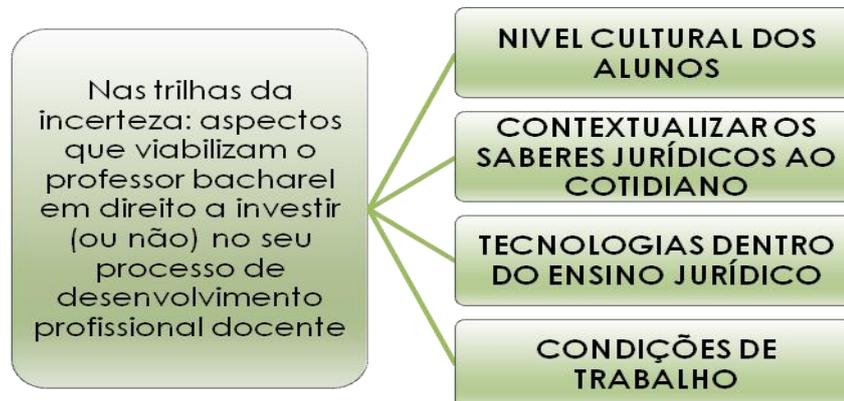
4.2 Eixo de Análise II – Nas trilhas da incerteza: Aspectos que viabilizam o professor bacharel em Direito a investir (ou não) no seu processo de desenvolvimento profissional docente

Ensinar na complexidade do mundo atual é desafiador. O professor sofre os reflexos da sociedade dita de conhecimento intensivo, na qual as informações circulam na rede de computadores em tempo real na sala de aula. Em muitos casos, os professores são testados, como se tivessem a obrigação de saber tudo.

Nesse cenário, o professor é instado a modificar-se, reinventando-se em modelos diferentes de ser e estar na profissão, mas nem sempre consegue superar o modelo tradicional e tecnicista de ensinar o direito.

Assim, considerando esse eixo de pesquisa, pudemos observar que dentre os aspectos que viabilizam os professores a investir (ou não) no seu desenvolvimento profissional podem ser: o nível cultural dos alunos, a contextualização dos saberes jurídicos ao cotidiano, as tecnologias e as condições de trabalho.

FIGURA 5 – Aspectos que viabilizam ou não a investir no processo de desenvolvimento profissional docente



Fonte: Memorial de Formação e entrevista semiestruturada

Vamos iniciar esta análise, considerando cada um destes aspectos e correlacionando-os às falas dos interlocutores para que possamos compreender esse fenômeno a partir do aporte teórico que sustenta este estudo. Estes aspectos são considerados desafiadores para os professores o que poderia mobilizá-los a buscar alternativas, instrumentos, conhecimentos além dos jurídicos para auxiliá-los na atividade docente, ou não.

4.2.1 O nível cultural dos alunos

O primeiro aspecto analisado é quanto ao nível cultural dos alunos bacharelados em Direito. Para os professores interlocutores da pesquisa, os estudantes não estão preparados para o ensino superior. Dentre os fatores, o que chama atenção é dificuldade com a língua portuguesa e com a interpretação de textos. Tal fato decorre da massificação do ensino jurídico, fazendo com que haja o nivelamento por baixo dos alunos que ingressam nos cursos de bacharelado em Direito (MARTINEZ, 2009).

O professor Exigente, na entrevista semiestruturada, ao tratar do nível cultural dos alunos que ingressam no curso de Direito compara-os à sua época de estudante, afirmando que era um período onde se lia mais, tinha-se o hábito de estudar. Afirma que logo de início numa avaliação prognóstica de seus alunos indaga-os quanto às leituras jurídicas e não jurídicas realizadas recentemente por eles visando aferir o nível cultural de seus alunos. Assim ele diz:

Nós vivemos uma realidade diferente daquela que eu vivi quando da minha graduação. A minha realidade daquela época é que nós éramos habituados a estudar, estudar gradativamente e manter o hábito de estudar e de leitura. Em regra eu faço uma pergunta na turma. É quantos alunos leem livros que não sejam jurídicos? Quantos alunos leem livros jurídicos. Quantos alunos já pegaram um livro para ler capa a capa, e leram todos? E em regra a turma não tem alunos, tem um ou dois. Porquê? Porque não tem o hábito da leitura.
(Exigente)

Essa situação apontada pelo professor Exigente se coaduna com o que relata o professor Amigo quanto à inversão dos estudantes do ensino médio que estudam em boas escolas e acabam ingressando nas instituições públicas e os alunos das escolas públicas ingressando nas faculdades privadas, diante das políticas de inclusão no ensino superior.

Contudo, não compete à universidade fornecer ao aluno todo o conhecimento que não aprendeu em dez, onze anos, em um semestre. E outro fato importante é que, sendo organizações empresariais, esses alunos são aqueles que pagam a mensalidade e, portanto, mantêm a estrutura financeira da empresa, motivo pelo qual esta não pode excluir candidatos menos qualificados.

Assim, fica ao professor das instituições particulares a responsabilidade de abordar tanto os conhecimentos jurídicos, como também exercitar outros, que de regra, já deveriam fazer parte do aporte cultural dos bacharelados.

Segundo o professor Exigente o ingresso de alunos no ensino superior sem a devida preparação está na facilidade de ingresso nos cursos de Direito, em cujo processo seletivo não se exige muito do candidato. E para ele o seu maior desafio é despertar os estudantes para a leitura como sendo um forte instrumento de crescimento pessoal na universidade. Segundo este professor, os vestibulares não exigem mais tanto quanto antes, estando os alunos condicionados à ideia de que tudo sempre dará certo. Vejamos o que ele afirma na entrevista semiestruturada:

Nós não temos mais o vestibular que exigia conhecimento. Então os alunos vão sendo criados com aquela ideia de que sempre vai dar certo, sempre vai passar, que nunca foram obrigados a efetivamente estudar. E hoje meu maior desafio é despertar nos alunos não é só a ideia da leitura, é a necessidade da leitura para o desenvolvimento do seu conhecimento na universidade.
(Exigente)

Essa facilitação da qual trata o professor Exigente é resultado da lógica mercadológica, posto que se o processo seletivo for rigoroso demais, podem não ser

preenchidas as vagas disponibilizadas, havendo um déficit que poderá repercutir no aumento de mensalidades.

Por outro lado, se as instituições aceitam esses mesmos alunos com baixa qualidade formativa, estão a correr o risco de não conseguirem chegar ao final do curso, ocasionando a evasão ao longo do processo. E por consequência disso, segundo este professor, há uma prática de fazer vistas grossas à formação dos bacharelados, permitindo que cheguem ao mercado despreparados para os desafios da sociedade atual.

Essa é a mesma compreensão do professor Aprendiz quando afirma que lhe tem chegado alunos cada vez mais despreparados, com deficiências de compreensão dos textos que ele analisa em sala de aula. Segundo ele, os alunos carecem de leitura e cultura geral, afirmando, na entrevista semiestrurada, da seguinte forma:

Bom, a gente tem visto que a cada semestre que passa que os alunos têm chegado cada vez mais despreparados para o curso superior, para uma graduação. E mesmo sem ter estudo que possa me dizer isso, com dados claros e bastante precisos, a vivência mostra que há uma deficiência muito grande de compreensão. [...] Percebo que há uma carência de leitura e cultura geral que possa ajudar na compreensão. Os alunos não gostam mais de ler, já encontram muitos recursos que facilitam o contato com o conteúdo, mas um contato superficial apenas. E eles se iludem acreditando que esse contato superficial é suficiente para que eles, pra atingir o objetivo que eles tenham aqui ao fazer o curso superior. [...]
(Aprendiz)

Diante destas narrativas, concordamos com D'Ávila (2013) quando afirma que os saberes pedagógicos poderiam auxiliar nestas questões cotidianas. Segundo esta estudiosa, “os saberes pedagógicos são aqueles que provêm da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar.” (2013, p. 25).

Nessa perspectiva poderiam os saberes pedagógicos munir os professores com estratégias ou ações fomentadoras de leituras, pesquisas e atividades que, ao mesmo tempo que levariam os alunos a se familiarizar com a palavra escrita, poderiam também acessar o conteúdo disciplinar, colaborando para elevar o nível cultural destes.

Contudo, imputar somente aos alunos esse suposto fracasso quanto ao nível cultural apresenta-se como algo superficial posto que, se estamos diante dessa realidade, é porque ao longo do tempo fomenta-se esse tipo de ensino aos alunos. Essa é a conclusão a que se chega ao ler Sacristan *apud* Gimeno (2007, p. 90) quando afirma:

O inimigo da leitura não está, como temem alguns, na cultura audiovisual que domina os meios de comunicação e as novas tecnologias, mas nas desafortunadas práticas dominantes de ler a que submetemos os alunos durante a escolaridade.

O professor Amigo coloca estes aspectos na entrevista semiestruturada, quando relata que a raiz do problema não está no nível superior, mas na educação de base. E para ele há uma inversão quando o aluno chega ao ensino superior. Ou seja, os estudantes do ensino médio que estudam em boas escolas acabam ingressando nas instituições públicas e ao professor das instituições particulares fica a responsabilidade de abordar tanto os conhecimentos jurídicos, como também exercitar outros, que de regra, já deveriam fazer parte do aporte cultural dos bacharelados. Veja-se:

É um conjunto muito grande! Começa no ensino básico! Vamos dizer assim eles tem uma incapacidade cruzada. Como assim? Os alunos que estudam no ensino básico público são os alunos da escola privada. Os alunos das escolas privadas, eles serão os futuros alunos das escolas públicas. No setor público você pena contra a questão salarial, você não pode ser só professor. [...] Então ele diz: bom, eu não sei de nada porque o Estado não me ofereceu Educação, então vocês que são obrigados a me ensinar Português, Matemática, raciocinar. [...] Tudo em quatro, cinco anos você não consegue fazer isso. [...] e aí vem o momento de frustração maior que é o Exame de Ordem, que depois jogam a culpa toda no professor.
(Amigo)

Com efeito, diante da abertura mercadológica para as organizações empresariais, os alunos das escolas públicas, ingressam por meio dos programas de governos e pela facilitação dos testes seletivos nestas organizações empresariais de educação. Como o ensino público no Brasil é de qualidade duvidosa, acabam chegando ao ensino superior alunos com necessidades as quais o professor de Direito não pode ignorar, o que para o professor Disciplinado é uma limitação do aluno que chega ao ensino jurídico superior.

Outra questão que o professor Amigo coloca é o fato de que quando não há aprovação significativa no Exame Nacional da Ordem dos Advogados (OAB), apresenta-se um “momento de frustração” e “depois jogam a culpa no professor”. Essa realidade coloca o professor numa situação desafiadora, pois ao tempo em que deve se preocupar com a formação heurística, os alunos chegam com necessidade significativa de melhoria do próprio nível cultural, mas também preocupados com os concursos oportunizados para quem é graduado em Direito.

Essa situação foi relatada pela Professora Estudiosa quando nos diz que a preocupação com o exame de ordem e em concursos públicos torna o trabalho do professor difícil. Para ela, estar diante desta realidade inviabiliza a mudança na forma de ensinar. Ela diz em seu memorial de formação que:

Ser professor no curso de Direito não foi e não é fácil. Os alunos estão tão preocupados em passar na OAB e em concursos públicos que seus maiores interesses são aulas com bizus, dicas, esquemas, enfim, aulas totalmente técnicas e que não estimulam o aluno a realizar o raciocínio crítico, debater pesquisas e explorar.

(Estudiosa)

Essa situação poderia ser uma oportunidade do professor ultrapassar o modelo tradicional de ensino, buscando novas estratégias para alcançar a aprendizagem do seu aluno. Mas, como a professora Estudiosa menciona, esse é um aspecto significativo que, de certa forma, inviabiliza a prática mais heurística, autopoietica. Tal fenômeno é também relatado na entrevista semiestruturada da seguinte forma:

O difícil para mim dentro das aulas é inserir o conteúdo mais filosófico, pensamentos, as aulas que proporcionem um debate, uma conversa, um aprofundamento. Os alunos de Direito gostam muito de aulas tradicionais e não consigo por conta do sistema. Esse é um problema que eu encontro e a falta de estudo e desinteresse cada vez mais crescente entre os alunos.

(Estudiosa)

Apesar disso, o fato de os alunos gostarem da aula tradicional, não retira a possibilidade de aliar, por meio de estratégias de ensino, o modelo de aula conferencial com outras formas dinâmicas de se transformar o conteúdo necessário à formação jurídica.

Desta forma, compreendemos que, mesmo alguns alunos não tendo o nível cultural esperado pelo professor, são eles que estão cursando bacharelado em Direito e tal fato coloca o professor numa situação na qual se faz urgente sair da zona de conforto e buscar novas alternativas para alcançar a aprendizagem desses mesmos estudantes, visando melhores resultados para a sociedade, num processo (auto)formativo antes, durante e depois, concomitante com a leitura não apenas jurídica, mas também relacionada aos conhecimentos didático-pedagógicos.

Nesse sentido, concordamos com Sacristán (2007, p. 94) quando diz que a "pessoa leitora não é um produto natural e espontâneo do desenvolvimento social e humano, mas um ser que deve ser construído, dotando-o das capacidades relacionadas

com o domínio da leitura, estimulando os gostos para praticá-la”. E quanto a este aspecto, buscar desenvolver-se no sentido de munir-se de saberes que tragam alternativas para a forma de transformar o conteúdo jurídico, com estratégias atraentes, esvaindo-se do modelo tradicional de ensino, traçando novas formas de oportunizar a aprendizagem, aliando os conhecimentos necessários aos concursos públicos e àqueles importantes para formação do jurista cidadão, forçando a leitura, a interpretação e exigindo, com avaliações mais dinâmicas, aspectos além do conteúdo jurídico em si, é o grande desafio ao desenvolvimento profissional do bacharel em direito quando exerce a docência.

4.2.2 A contextualização do ensino jurídico ao cotidiano

Outro aspecto colocado pelos professores está na contextualização dos saberes jurídicos ao cotidiano, ou seja, fazer a relação entre a teoria e a prática jurídica.

A relação teoria e prática no ensino jurídico em meio às mudanças sociais constantes deve ser orientada no sentido de compreender as condições materiais existentes, tendo em conta as diversidades no tecido social. Ou seja, o Direito deve adequar-se em relação aos fatos, compreendendo o contexto sócio histórico, e tudo isso enseja uma lógica diferenciada na construção das relações entre professor e aluno, devendo o ensino situar-se no debate entre o conhecimento e sua relação com a sociedade (OLIVEIRA, 2011).

O conhecimento jurídico como essencialmente social não pode ser compreendido de forma compartimentada, e nesse aspecto a sua abordagem transdisciplinar é uma tarefa do professor, na qual o aluno deve ser colocado como sujeito ativo capaz de visualizar teoria e prática, comprometido com as atitudes, interagindo com o meio e contribuindo nos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, é de responsabilidade dos professores fazer que o aluno se entenda como sujeito de sua aprendizagem e que fique ciente do que deve realizar, para quê realizar e como realizar. Ou seja, o aluno deve ser instado a aprender, a planejar, a trabalhar hipóteses e encontrar soluções.

Contudo, essa não é uma tarefa simples quando nos referimos às disciplinas ditas propedêuticas. É o que a professora Perseverante afirma diante da sua dificuldade de superar a resistência dos alunos com as disciplinas ditas propedêuticas, que trabalham essencialmente na seara da filosofia, sociologia e antropologia. Segundo ela,

estas disciplinas são a base do curso jurídico, que oportunizam aos alunos muitas leituras que nem sempre são bem aceitas. No seu relato percebe-se a preocupação em transformar esse conteúdo em algo prazeroso quando diz na entrevista semiestruturada:

Eu vejo assim que eles têm uma resistência muito grande de trabalhar doutrinadores mais filosóficos, por exemplo, Norberto Bobbio, por isso eu brinquei com eles em sala. Eles não conseguem ver como é que eles vão aplicar aquilo ali na prática, então por isso que eu trago um caso prático, uma coisa mais... uma discussão mais atual... Pra que ele consiga ver que aquilo ali não é à toa, “tá”?! Minha dificuldade realmente é contextualizar com eles no dia-a-dia pra que eles valorizem as disciplinas, em especial as propedêuticas.

(Perseverante)

Nesse sentido, o que se pode compreender da narrativa da professora Perseverante é que ela esforça-se para conseguir a aprendizagem dos alunos, apesar dos obstáculos. Com isso, ela amplia suas alternativas e possibilidades de desenvolvimento profissional docente, mobilizando saberes que aprende em outros ambientes nos quais figura como aluna. Esta professora relata que na condição de discente do curso de pós-graduação “strictu sensu” leva para sala de aula estratégias que considera interessante para oportunizar aprendizagem, afirmando, na entrevista semiestruturada, que:

Aí agora eu entrei como aluna especial e meu foco realmente pra esse ano é tentar entrar no Mestrado pra me qualificar, me atualizar... Minha intenção não é entrar, no essencialmente Jurídico, até porque eu quero uma coisa mais ampla que é a das Políticas Públicas. E eu acho que isso é bom porque você sai do campo essencialmente Jurídico, né?! E aí acaba ampliando. E agora mesmo eu estou pagando Metodologia, eu já estava vendo na professora coisas que eu posso utilizar com os meus alunos. O que é muito bom! Porque você vai se atualizando, se reciclando, avaliando o próprio professor que “tá” ministrando a aula pra você, as falhas que de repente ele comete, que você comete. Que você como aluno não consegue ver aquilo e isso é positivo. Eu estou gostando demais!

(Perseverante)

Estas experiências relatadas pela professora Perseverante demonstram que ela está encontrando alternativas em outros ambientes para levar para sala de aula, aspecto esse que contribui para o seu desenvolvimento profissional. E o fato de buscar qualificar-se em área diversa do estritamente jurídico pode ampliar as formas de abordagem do conteúdo jurídico. No caso, ao cursar disciplinas do curso de mestrado em Políticas Públicas, potencializa a sua abordagem jurídica diante dos preceitos constitucionais da Carta de 1988. Essa compreensão encontra ressonância em Oliveira (2011, p. 112-113) quando diz que:

O ensino jurídico, articulado às situações no plano social, o qual corresponde a uma nova consciência da realidade, e um novo modo de pensar, que resulta em um ato de troca, de reciprocidade e de integração entre áreas diferentes de conhecimento visando tanto à produção de novos conhecimentos, como a resolução de problemas, de modo geral e abrangente.

Assim, compreender que o Direito está articulado com outras áreas do conhecimento, oportunizando que o homem seja visto por inteiro privilegia a prática docente emancipadora na qual alunos e professores podem estabelecer relações de troca recíprocas, compreendendo-se as contingências cotidianas.

Na narração do Professor Paciente pode-se observar que ele, embora tendo consciência que o mundo tecnológico é mais interessante, busca tornar a aula mais atraente aos alunos e por isso leva para sala processos judiciais reais¹⁶ para que possam visualizar a aplicabilidade da hermenêutica jurídica, uma das disciplinas que ministra. Assim ele declara na entrevista semiestruturada:

Então, trago casos, às vezes as pessoas até me criticam, outros colegas já disseram: olha, não faz isso! “Né”, mas eu procuro trazer processos pra aula de hermenêutica. Na aula de hermenêutica eu trago processos... Olha pessoal, “tá” vendo isso aqui? Foi uma interpretação do juiz da seguinte forma. Ele utilizou esta regra de hermenêutica aqui, que você não dá importância agora, tal, não sei o que... E eles começam, sabe, a perceber que realmente vale a pena, que tudo vale a pena, “né”?! (Paciente)

Diante destas narrativas, percebe-se que os professores interlocutores desta pesquisa têm preocupação com a aprendizagem de seus alunos quando utilizam alternativas para sair do modelo tradicional. Mas, por outro lado percebe-se que essa prática é isolada, cada professor busca a seu modo uma alternativa para resolver as suas questões em sala de aula.

Sobre esse isolamento Martinez (2009, p. 57) coloca que a fragmentação do Direito faz com que “a formação dos bacharéis seja amoral”, e com isso oportunize a “alienação destes profissionais diante dos problemas da sociedade”. Segundo ele, é necessário superar essa disciplinaridade fragmentária, visando a transdisciplinaridade.

Não obstante isso, estas experiências que são vividas no cotidiano poderiam até mobilizá-los a cursos de formação continuada voltados para docência, dando-lhes o

¹⁶ Essa prática é permitida desde que o processo judicial esteja arquivado ou que não esteja em segredo de justiça e que tal ato não prejudique as partes.

aporte teórico necessário à sua atividade. Mas, diante de obstáculos como excessiva jornada de trabalho e baixos salários, essa mobilização fica comprometida, tendo o professor alternativas mais imediatas, seja pela cópia de outros modelos, seja pela necessidade de inovar diante do cotidiano da sala de aula.

Ante essa realidade, as instituições de ensino têm diante de si a possibilidade de fomentar a formação docente destes professores oportunizando a troca de experiências, e com isso, uns com os outros, os professores relatando suas experiências podem formar-se coletivamente, seja em projetos sistematizados institucionalmente, ou mesmo informalmente na sala de aula ou ainda nos encontros pedagógicos.

É que propõe Longarezi e Silva (2012, p. 100) ao colocarem as escolas como “espaços de estudo e reflexão coletiva” nas quais os professores podem realizar “encontros coletivos” e com estes “transformar o seu saber em trabalho na medida em que precisam resolver problemas.”.

Nesse sentido, ter a sala como um “cadinho” tal como relata o Professor Paciente, coloca-o numa situação favorável de troca de experiências, que também se apresenta como uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Segundo ele “esse ‘cadinho’ onde a gente pode expressar as dores, expressar as opiniões, “né”?! [...] assim, eu compartilho com os professores, “né”?! Eu tento compartilhar até pra que eu possa absorver experiências também, “né”?!”

Assim, a sala dos professores, para este professor, é local de troca de experiências significativo, no qual se sente acolhido e à vontade para dialogar sobre as práticas docentes e dentro das possibilidades de cada um encontrar alternativas para a transformação do conhecimento jurídico em algo atraente aos alunos.

As relações pessoais nesse processo permitem trocas de experiências dos professores entre si, oportunizando diálogos de forma livre, capazes de gerar novas relações, análises, e com isso tornando a sala dos professores num espaço de reconhecimento e valorização dos saberes da experiência, “núcleo vital a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e com os saberes curriculares” (CANDAU, 2001, p. 59).

No mesmo sentido, a professora Perseverante afirma que a sala dos professores é um local de diálogos. O exercício do diálogo entre profissionais contribui para o desenvolvimento profissional em qualquer seara. E não é diferente no caso do professor. Essas oportunidades de troca possibilitam vivenciar, a partir da experiência do outro, situações que contribuem na atividade docente em sala de aula, conforme

relata esta professora que, com outros professores troca informações para resolução de problemas vividos no cotidiano escolar. É o que relata na entrevista semiestruturada:

Tem aquelas pessoas que eu desenvolvo uma maior proximidade e é com elas que eu partilho e às vezes eu peço até sugestões de como eu devo agir. Se eu “tô” com uma dúvida numa área eu procuro um professor daquela área e peço uma orientação, humildemente, como eu fiz hoje com o professor Aprendiz. Então assim, eu, eu procuro me beneficiar tanto do grupo quanto do indivíduo de forma mais restrita. Olha, eu divido Processo com o Fulano¹⁷, então a gente senta junto e discute muito sobre a forma como a gente vai abordar o assunto, de possíveis problemas que possa ter acontecido. Eu faço muito isso. Quando o problema é só meu às vezes eu procuro pessoas que eu tenho mais afinidade e quando é dúvida eu vou direto ao colega da área respectiva.
(Perseverante)

Esse aspecto relatado pela professora Perseverante demonstra que as relações interpessoais permitem troca de experiências, oportunizando espaços de diálogos capazes de gerar análises e trocas compartilhadas de experiências. (LONGAREZI; SILVA, 2012)

Outros momentos também significativos são os encontros pedagógicos nos quais os professores têm oportunidade de trocar experiências, mas segundo os interlocutores desta pesquisa, nem sempre conseguem tirar proveito desses encontros. Segundo o professor Disciplinado, estes encontros “não são pedagógicos, são mais administrativos” [...] não têm natureza pedagógica, no sentido de técnica de ensinar, de melhorar a didática.” Para ele, o objetivo é gerar consenso na forma de trabalhar e fazem isso nestas reuniões.

Essa é a mesma compreensão do professor Exigente quando diz que os encontros pedagógicos existem, mas segundo ele são “absolutamente infrutíferos” não colaboram para a sua formação docente porque trazem especialistas a cada semestre com conteúdo desinteressante. Mas, a título de sugestão, este professor afirma serem mais interessantes “encontros pontuais [...] com pessoal que atua na área de Direito [...] Agora, trazer uma pessoa que não entende nada da nossa realidade pra falar pra um público do mais diverso... Não tem sentido.”

Mas, nesse grupo de professores existem aqueles que veem os encontros pedagógicos como local de diálogo e troca de experiências que podem oportunizar a formação docente. O professor Aprendiz compreende que é com os encontros

¹⁷ Para garantir o anonimato de pessoas que não participaram da pesquisa, substituímos o nome real por um nome genérico.

pedagógicos que existe a oportunidade de manter contato com assuntos voltados para docência. Nesse sentido, ele afirma na entrevista semiestruturada que:

É, a formação pedagógica, formar através de um curso, não existiu pra mim. Mas, particularmente em outra instituição que eu trabalho, as reuniões de início de período sempre têm um cunho de formação pedagógica. Sempre são apresentados textos e além dos textos palestras que procuram melhorar a atividade docente.

A própria instituição que nós estamos aqui também tem isso, mas nunca fornece o material, que material esse que eu recebo de outras instituições. Então, tenho contato mínimo, é claro, com alguns textos, capítulos de livros e que são bem pontuais e que procuram melhorar essa atividade docente. Então, nesse sentido, venho recebendo informações pra melhorar a prática pedagógica. Mas nunca, é, já tive interesse, mas nunca fiz nenhum curso específico de formação. (Aprendiz)

Enfim, as informações obtidas dos professores interlocutores desta pesquisa apontam que tanto os encontros pedagógicos como os encontros coletivos podem trazer significativos aprendizados para sua prática docente, mas essa aprendizagem poderia ser potencializada se fosse algo institucional, com o direcionamento para questões efetivamente voltadas para docência, com aspectos pontuais e específicos do ensino jurídico e que fossem oportunizados também momentos de troca de experiências entre os professores, não somente na sala de aula, mas com projetos de formação continuada e contínua no cotidiano da instituição, a fim de que possam fornecer o aporte teórico ao exercício da docência.

4.2.3 As tecnologias dentro do ensino jurídico

O terceiro aspecto verificado nas narrativas dos professores interlocutores está relacionado às novas tecnologias em sala de aula ou mesmo fora dela. Quando tratamos de tecnologias não estamos a considerar como inovador o uso do *Datashow*, por entendermos que a sua utilização não caracteriza inovação para a atividade docente.

Nesse aspecto chama atenção a narrativa do professor Amigo pelo entusiasmo com que coloca a informática como aliada da sua prática docente, afirmando que “gosta muito de tecnologia”.

Esse aspecto, para o professor Amigo, é gerador de ideias, a partir das quais concretiza estratégias de ensino visando facilitar a aprendizagem, tornando-a sua aliada na medida em que busca meios de interagir com os alunos mediando o conteúdo da disciplina que ministra a situações do cotidiano, já que sua disciplina é operacional – Direito Processual Civil – e por conta disso criou o Tribunal do Júri Simulado virtual, que apresentou da seguinte forma, na entrevista semiestruturada:

O Tribunal do Júri, o Tribunal Justiça Simulado, que é um projeto que eu criei, mas que eu tenho muita dificuldade... Mas... É porque eu num, num sou muito bom em informática, sou autodidata... Mas eu criei um onde os alunos fazem as petições e eles vão, como se fosse o processo eletrônico, responder o processo com contestações, com exceções.

(Amigo)

Essa estratégia de ensino colocada pelo professor Amigo permite pensar que o desenvolvimento profissional docente requer inovação no sentido de buscar junto a seus alunos maior interação, mobilizando diferentes saberes. E esse aspecto torna-se importante em face da realidade do mundo jurídico que se propõe utilizar da informática para dar celeridade aos atos processuais. Ou seja, além dos saberes jurídicos, didático, pedagógicos, o professor deve saber manusear os sistemas de acompanhamento processual.

O professor Amigo, além da internet, instrumentaliza suas aulas com as informações da mídia televisiva. Segundo ele, para dinamizar suas aulas de Direito Processual Civil traz para sala de aula os julgamentos transmitidos pela TV Justiça, por exemplo, e como isso mostra como as coisas acontecem no mundo jurídico. E não somente isso, utiliza, também o *facebook*, o *whatsapp* para mobilizar seus alunos, demonstrando que está inserido no mesmo mundo que eles.

Com efeito, ao tempo em que o professor Amigo coloca a tecnologia como ferramenta que o auxilia no processo de ensino e aprendizagem, o professor Aprendiz aponta como um instrumento que facilita o acesso ao conteúdo, mas de forma superficial, o que prejudica na formação do bacharel em Direito, especialmente considerando, segundo ele, que “os alunos não gostam mais de ler, encontram hoje muitos recursos que facilitam o contato com o conteúdo, mas um contato superficial apenas. E eles se iludem, acreditando que esse contato superficial é suficiente”.

Diante destas considerações o que podemos perceber é que o professor bacharel em direito poderia utilizar-se da informática como uma estratégia de ensino incentivadora, dentro e fora da sala de aula, especialmente considerando que o mundo jurídico vem paulatinamente investindo na virtualização dos procedimentos judiciais, transformando a informação em conhecimento e, ainda que tivesse informações inconsistentes, alertando os alunos para as possibilidades de publicações equivocadas do ponto de vista da academia jurídica. E além de todos esses fatos, a informatização poderá oportunizar aos alunos a pesquisa, utilizando a internet em sites de pesquisa

científica, sem, contudo, utilizar o plágio, que é um problema relevante na atualidade quando se fala em direito autoral.

Com efeito, não se pode negar que a internet é uma rede difusora de informações e nesse caso pode ser utilizada como instrumento de produção de conhecimento, desde que os alunos sejam orientados à pesquisa em fontes acadêmicas confiáveis, até porque diante da dinamicidade do mundo virtual as informações se apresentam mais atuais, o que para a pesquisa acadêmica é relevante.

Não somente nesse aspecto da pesquisa a informática impacta. No mundo profissional ela traça um caminho sem volta de virtualização do qual o professor não pode esquecer. Aspecto que refere-se ao impacto das tecnologias no Poder Judiciário. Diante dessa realidade o professor não pode se esquivar, seja quando está em sala de aula, mediando o conhecimento, seja quando vai referir-se a seus alunos quanto ao avanço do processo de virtualização dos processos judiciais.

O fomento à utilização de estratégias utilizando sistemas de informática no direito poderia promover a transformação significativa de conteúdo se ao invés das aulas práticas com os modelos tradicionais, pudesse o professor utilizar sistemas como o *moodle*¹⁸, simulando características similares ao programa utilizado pelo Poder Judiciário.

Nesse sentido, concordamos com Brasileiro (2013) quando afirma que “o sentido e os problemas atuais da formação e profissão docente não podem ser avaliados com exatidão sem partir das mudanças que vêm ocorrendo em todos os campos da sociedade.” Assim, considerando o processo de virtualização dos procedimentos judiciais, o relato do professor Amigo coloca em evidência a sua preocupação com as transformações atuais do Poder Judiciário.

Diante destas considerações, o que podemos perceber é que o professor bacharel em direito poderia utilizar-se da informática como uma estratégia de ensino incentivadora, dentro e fora da sala de aula, especialmente considerando que o poder

¹⁸ Segundo o site <http://www.sedis.ufrn.br/conteudo/ambientes/moodle/>, o sistema Modular **Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Moodle** é software livre que funciona em qualquer ambiente virtual que execute a linguagem PHP, voltado para programadores e acadêmicos da educação. O Moodle aplica-se tanto à forma como foi feito, como a uma sugestiva maneira pela qual um estudante ou um professor poderia integrar-se estudando ou ensinando em um curso on-line. O **Moodle** serve de suporte não somente para cursos totalmente virtuais, mas também como apoio aos cursos presenciais. Ele também vem sendo utilizado para outros tipos de atividades que envolvem formação de grupos de estudo, treinamento de professores e até desenvolvimento de projetos. Muito usado também na Educação à distância. Outros sectores, não ligados à educação, também utilizam o Moodle, como por exemplo, empresas privadas, ONGs e grupos independentes que necessitam interagir colaborativamente na Internet.

das novas tecnologias pode mediar o processo de ensino e aprendizagem tornando-o ilimitado, na medida em que as tecnologias “podem e devem ser um importante componente didático capaz de promover contribuições significativas ao processo educativo e, conseqüentemente, à qualidade da Educação Superior”. (BRASILEIRO, 2013, p.128).

Assim, é necessário que o professor bacharel em Direito rompa as barreiras da sala de aula inovando e oportunizando espaços que levem seus alunos a transformar a informação em conhecimento e ainda que inconsistentes ou superficiais, alertar para as possibilidades de ressignificação e reconstrução destas informações.

4.2.4 As condições de trabalho

O quarto aspecto que observamos nas narrativas dos professores está como impeditiva ao investimento na docência, tendo em vista que as condições de trabalho nem sempre são favoráveis ao desenvolvimento profissional. Para estas questões, somente os conhecimentos pedagógicos não auxiliariam.

Como um trabalhador assalariado dentro do mercado de trabalho, o professor vende a sua força de trabalho à empresa educacional, embora não esteja inserido dentro dos contextos de produção. Diante desta questão, as informações dos professores interlocutores indicam que as condições de trabalho do professor são obstáculos ao desenvolvimento profissional docente.

Dentre os aspectos relacionados às condições de trabalho estão: longas jornadas de trabalho, os baixos salários, o desprestígio ou falta de reconhecimento do trabalho docente. Mas, estes fatores não estão diretamente relacionados ao fazer docente em sala de aula, mas de forma direta ou indireta repercutem na qualidade da educação prestada.

Quanto às longas jornadas de trabalho e aos baixos salários, o professor Aprendiz relata que “permanecer no magistério tem trazido alguma insegurança” pois segundo ele sente-se obrigado a assumir turmas comprometendo “o tempo necessário ao desenvolvimento de atividades de pesquisa, para a participação em cursos de qualificação ou eventos científicos, e até mesmo, melhorar a qualidade do material preparado para as aulas.”

Esse aspecto relatado pelo professor aprendiz também foi colocado pela professora Estudiosa quando afirma que a falta de incentivo econômico ou mesmo com

a impossibilidade de diminuição de carga horária para investir na qualificação docente é um empecilho ao desenvolvimento profissional docente. Segundo ela, conforme entrevista semiestruturada, existe comodismo com a qualificação profissional dos professores ao afirmar que:

Observo isso em instituições públicas e em instituições privadas. Em todas! Eles querem que o professor se qualifique, querer eles querem. Isso é bom pra própria instituição, no entanto existe uma, uma, um querer sem um agir. Então eles não oferecem incentivos nem econômicos nem de tempo...
(Estudiosa)

E esse é um aspecto relevante na medida em que o professor, imerso no mundo do trabalho, não tem tempo para refletir sobre o seu fazer docente, e diante disso permanece em sala de aula repetindo os mesmos modelos de outrora, já que não tem tempo para estudar, se aprimorar e qualificar. Essa compreensão vai ao encontro da narração da professora Estudiosa quando diz na entrevista semiestruturada que:

Eu estou dando aula demais, de manhã, de tarde e de noite e não “tô” tendo tempo pra sentar e estudar o conteúdo das minhas aulas. Eu quero diminuir a minha quantidade de turmas e ter tempo pra ler e estudar. De, que tipo de professora, que tipo de profissional eu serei se eu não tenho tempo pra leitura e qualificação? Então, eu preciso desse tempo pra me qualificar; então, às vezes, as instituições, “né”, por culpa também do professor que acaba absorvendo muitas atividades, as instituições também se acomodam.
(Estudiosa)

Sendo uma organização empresarial, o professor é uma peça importante na prestação de serviços educacionais, os quais devem atender às necessidades da clientela, no caso os alunos, que na maioria das vezes estão interessados em resultados concretos, como aprovação em concursos da área jurídica.

No que se refere ao ensino superior privado deve ser considerado que estes professores estão submetidos às regras do mercado observadas pelos empreendimentos educacionais. E esse fato tem trazido insegurança aos professores em instituições privadas. É o que relata o professor Aprendiz quando afirma na entrevista semiestruturada que:

Como eu ministro aula em instituições particulares o que eu percebo é que os professores ultimamente têm sido apenas um mecanismo desse sistema de gerar receitas. Então a preocupação com a atividade docente tem, do meu ponto de vista, decrescido, tem caído porque a intenção a meu ver tem sido apenas satisfazer a necessidade de lucro da instituição, necessidade financeira apenas.
(Aprendiz)

Com efeito, o desenvolvimento do modo de produção no mundo globalizado, reflete significativamente também no trabalho docente. E diante disso o controle das atividades docentes que, geridas pelo modelo organizacional, deixam de considerar o professor como um profissional da educação, para considerá-lo apenas mais um funcionário que empresta sua força de trabalho à instituição. Essa é a perspectiva trazida pelo mesmo professor ao dizer que as medidas adotadas na instituição de ensino superior onde trabalha são apenas de cunho administrativo e esse fato impõe algumas medidas as quais o professor cita na entrevista semiestruturada:

São medidas apenas de cunho administrativo, de controle de horário, de controle de saber se o professor “tá” em sala de aula ou não está. Não é?! E a preocupação no sentido de economizar recursos, de não existir incentivos pra projetos que demandem investimentos. Então, tudo isso apenas mostra que a instituição ou o corpo administrativo da instituição não tem se voltado para o objetivo primordial que é o ensino. Além do ensino, a pesquisa, a extensão que poderiam ser incluídos aí também.

(Aprendiz)

Portanto, não há efetivamente, diante dessa visão do professor Aprendiz, uma preocupação significativa com a formação docente do professor, mas sim com o controle da sua atividade funcional dentro da instituição, sendo esta a mesma colocação do professor Amigo quando afirma que são muitas as “exigências injustificadas e desnecessárias que terminam por burocratizar a relação professor-aluno, como por exemplo, a avaliação padronizada, ou os atendimentos em horários pedagógicos inflexíveis.”.

Para professor Amigo, o fato de haver rigidez exagerada favorece os “professores que se enquadram no sistema bancário de educação, identificado por Paulo Freire, pois cumprem seus horários rigorosamente, mas não se engajam nas atividades da universidade”. Essa compreensão é relevante, pois demonstra que o professor está preocupado com o tipo de profissional que está chegando ao mundo do trabalho.

Além disso, o mesmo professor afirma que a estrutura educacional apenas fortalece o modelo técnico de ensino preparatório para concurso quando o horário é mais importante que o conteúdo e o aprendizado. Segundo, o mais agravante é “esse comportamento inconsistente e dolosamente estimulado pelas direções” dissociando, segundo ele, “a vida acadêmica da educação, pois cada vez mais os alunos confundem a graduação com preparatórios para concursos.”.

Esses aspectos relatados por estes professores, de certa forma, representam obstáculos ao desenvolvimento profissional docente, mas por outro lado, segundo Imbernón (2010) mesmo as situações adversas podem oportunizar o desenvolvimento profissional, ou seja, diante dessas situações o professor vai à busca de alternativas para a sua atividade docente.

Nesse sentido é que se pode dizer que mesmo nas adversidades o professor pode sim investir no seu desenvolvimento profissional docente diante de situações como a que os professores relataram, o que demonstram consciência das suas condições de trabalho.

Segundo Moura (2011, p. 61) os professores começam a perceber “que a realidade está se modificando, e sentem a necessidade de novos conhecimentos, que lhes permitam o manejo em sala de aula de uma perspectiva diferente”. A mudança acontece, geralmente, naqueles momentos em que o professor reconhece a partir de sua própria reflexão, que a sua formação inicial não atende às suas necessidades em sala de aula.

Contudo, esta consciência deveria conduzir a uma prática, a realização de atos ou ações por parte do professor (LONGAREZI; SILVA, 2012) o que de fato não ocorre, pois no caso do Professor Aprendiz ele mesmo reconhece que não tem enviado esforços para a sua formação docente quando diz que: “reconheço que não empreendi esforços necessários para uma boa formação pedagógica.”

Mas, não somente isso deve fazer parte das preocupações dos professores. O professor Exigente, diante da realidade, alerta para o mercado de trabalho chamando atenção para o sistema educacional do ensino superior que ameaça o emprego dos professores bacharéis em Direito diante da possibilidade de implantação do ensino a distância, o que de certa forma lhe parece próximo de ocorrer quando afirma na entrevista semiestruturada, que:

O sistema educacional passa por transformações que pressionam os empregos dos professores, a exemplo que ocorre em consequência da implantação do ensino à distância e da formação de grandes grupos empresariais, que têm se tornado proprietários de instituições de ensino superior.
(Exigente)

Assim, reconhecendo a necessidade de formação profissional docente, sobretudo num mundo globalizado onde a formação também é vista como um objeto de consumo destaca-se que a prática do professor deve estar sintonizada com as

necessidades decorrentes do impacto da sociedade da informação, do mundo científico e tecnológico e da internacionalização da economia em sua sala de aula. Mas, como fazer isso, se o professor vive num processo de proletarização para atender às suas necessidades pessoais mínimas? É o que nos alerta o professor Aprendiz quando afirma na entrevista semiestruturada, que:

A necessidade de, de estar em várias turmas diferentes, em, nos três turnos de trabalho, manhã, tarde e noite. É... Com deslocamento entre uma faculdade e outra, prejudicando o tempo de estudo, prejudicando o tempo de planejamento, de preparo de aulas, de até mesmo de participação em cursos ou, ou em congressos que poderiam trazer atualização profissional, justamente em função de ter que ter uma renda, é, satisfatória, que traga um nível de conforto, “né”?! Desejado ou acima da média, é essa a necessidade de estar ministrando muitas aulas por semana em prejuízo da qualidade, não, não poupa a qualidade da aula porque se não fosse assim seria melhor.
(Aprendiz)

E não somente isso, o professor Paciente alerta para o fato de que não é com a aula que se encerra o trabalho docente, mas com atividades fora de sala de aula e que não são remuneradas, mas necessárias à atividade docente, as quais em muitos casos podem colaborar no desenvolvimento profissional docente ou de outro modo pode eximir o professor do convívio familiar e dos amigos que é uma parte importante da vida do ser humano. Este professor, na entrevista semiestruturada, expõe:

Eu sempre digo na sala dos professores para os colegas e os colegas concordam de forma unânime que o trabalho mais difícil do professor não é remunerado. É preparar aula, “né”, é corrigir provas, é elaborar prova, é corrigir trabalhos... E qual o tempo que o professor tem pra fazer isso? É o sábado, é o domingo, é o feriado que ele podia “tá” com a família, ele podia “tá” com os amigos. Podia fazer outras coisas e ele “tá” trabalhando e é um trabalho que não é remunerado, entendeu?! Então o trabalho mais *light*, mais prazeroso é o de sala de aula. Então, infelizmente, quando eu percebo que eu trabalho um terço em sala de aula e dois terços em casa, de forma não remunerada, eu começo a perceber: será que não “tá” na hora de pensar em outra coisa? Mas, aí na hora que eu penso, “né”, que nós somos formadores de opinião, em que aquelas pessoas que estão ali quem sabe no futuro, “né”, a gente não possa contribuir com a formação delas.
(Paciente)

Quanto aos salários pagos aos professores no ensino superior, o professor Amigo reporta-se ao fato de que o piso salarial do professor advogado foi aprovado, mas não foi implantado, diante das dificuldades de equalizar as disparidades entre as instituições de ensino. Segundo ele, que é membro da Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil Seccional Piauí, há uma preocupação em não

prejudicar professores que trabalham em instituições que pagam melhor seu quadro de professores.

A questão salarial para os professores no ensino superior foi colocada pelos interlocutores como um aspecto importante que impede de investir no desenvolvimento profissional docente, pois, com salários baixos, o professor sobrecarrega-se na sua carga de trabalho para conseguir o mínimo de conforto.

E a todos estes aspectos agrega-se a desvalorização do professor, que se sente desprestigiado pela sua escolha profissional, tal como narra o professor Paciente, na entrevista semiestruturada, ao dizer que

Professor não é uma profissão que é almejada por muitos, infelizmente, a grande maioria. Então, isso faz com que a gente comece a repensar: será que o aluno tem razão? Entendeu?! Será que vale a pena? Será que não seria melhor entregar algumas turmas e voltar a estudar pra concursos?

(Paciente)

Diante do contexto global capitalista ao professor compete a resistência e luta por melhores condições de trabalho, e com isso melhorar o seu status profissional, através da consciência da necessidade do seu desenvolvimento profissional, apesar dos obstáculos relatados nestes estudos, rumo à sua profissionalização e valorização social da sua atividade.

Aliado a isso é necessário que haja também a consciência das instituições de ensino superior no sentido de compreender que, além de empreendimentos educacionais, prestam um serviço para a sociedade, sendo sua obrigação fomentar a formação de seus professores para que estes colaborem na formação de bacharéis em Direito comprometidos com a sociedade.

O compromisso do Direito com a sociedade perpassa pela construção de um novo caminho no qual o professor possa superar os obstáculos que o impedem de investir no seu desenvolvimento profissional docente. Com isso, ciente de seu papel na sociedade, torna-se um elemento importante na construção da visão mais ampla e crítica da realidade, em favor da mudança social, buscando integrar os saberes docentes, práticas humanas e relações produtivas da sociedade, que refletem na sala de aula considerando a sua complexidade e incerteza, mas contribuindo para elevação do nível cultural dos alunos, tendo várias estratégias de ensino, orientando valores sociais capazes de superar qualquer tipo de obstáculo à prática do professor em sala aula.

4.3 Eixo de Análise III – O desenvolvimento profissional docente: No que investem os professores bacharéis em direito

Nesse eixo de análise vamos descrever e ao mesmo tempo analisar os investimentos voltados para docência realizados pelos professores bacharéis, visando atender aos objetivos desta pesquisa. Assim, diante das informações constantes no memorial e na entrevista semiestruturada podemos inferir que os professores consideram como investimentos na docência: cursos de especialização, leituras de sua área de atuação, leituras pedagógicas.

Figura 6 – Investimentos na profissão docente



Fonte: Memorial de Formação e entrevista

A docência requer conhecimentos específicos como qualquer outra atividade profissional, embora com o silenciamento das políticas de formação de professores para o nível superior e ainda o que determina o art.66 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), o que reputamos insuficiente, é que buscamos nesse estudo compreender e analisar que tipo de investimentos profissionais voltados para a docência os professores bacharéis em Direito realizam. Assim, se os professores têm procurado investir no seu desenvolvimento profissional, em que, de fato, estes professores bacharéis em direito investem?

Diante das informações produzidas para esta pesquisa percebemos que os professores interlocutores investem, inicialmente, para ingressar na sala de aula, na pós-graduação *lato sensu* como aspecto da formação continuada no âmbito jurídico. Embora almejassem a docência, estas especializações foram todas na área do Direito. Nenhuma

delas voltadas efetivamente para Docência, como por exemplo, a pós-graduação *latu sensu* em Docência no Ensino Superior.

Iniciamos com a análise do professor Amigo que considera que os investimentos realizados para o exercício da docência relacionam-se a pós-graduação *latu e stricto sensu*.

No que se refere às especializações *latu sensu* o professor Amigo lança crítica face à sua compreensão de que “se não tiver o devido cuidado é nada mais, nada menos que a repetição da graduação”, por considerar que em muitos casos estes cursos não agregam conhecimentos suficientes para o exercício da docência.

E em relação às especializações *stricto sensu*, embora entenda como algo necessário à profissão docente, para melhoria da prática docente, o professor Amigo percebe que não há incentivo das instituições privadas. Ele afirma que realiza os investimentos, mas como algo de satisfação pessoal. Alerta para uma realidade do mercado educacional privado, quando denuncia o desincentivo à especialização. Segundo ele as instituições de ensino superior

Só aceitam determinado limite, preenchido aquele limite, o mestre e o especialista e o graduado é a mesma coisa. Nós temos algumas faculdades que inclusive desincentiva o mestrado. Como assim? Porque ele, ele passa no mestrado, ele faz o mestrado e paga a banca do mestrado e quando chega no final que ele quer registrar pra poder ter uma ampliação do seu, seu vencimento. Aí diz assim: não, nós já temos o número de mestres suficientes, não precisamos de mais! Ele corre o risco de ser demitido, inclusive. Então, de certa forma, os investimentos são feitos... Bom... Eu faço maior investimento, tento fazer nessa área que é um crescimento. Um crescimento pessoal, mas um crescimento porque você vislumbra dessa forma, não porque há um incentivo pra que isso aconteça. (Amigo)

Talvez essa realidade decorra da determinação exigida pelo MEC quanto ao percentual mínimo de mestres e doutores dentro das instituições de ensino, tendo em consideração que a hora-aula de professores especialistas, mestres e doutores tem valores diferenciados, e sendo empresas, muitas com fins lucrativos ou mesmo empresas S.A, com cotação em bolsa de valores, o preço da mão de obra conta quando se fala em lucros¹⁹. Esse fenômeno social faz que os professores sejam ainda mais colocados a mercê da exploração mercadológica, em face de necessidade de lucros constantes das empresas educacionais.

¹⁹ Conforme se infere de dados da <http://www.fepesp.org.br/noticias.asp?id=1917>, com acesso em 10 de agosto de 2013, no qual denuncia demissão de professores mestres e doutores para contratação de especialistas que teriam a hora –aula mais barata e portanto, menos despesas.

Essa realidade é perceptível quando se observa a exploração do mercado educacional por grupos empresariais, como aconteceu recentemente em Teresina-PI com a compra de instituições de ensino superior por grandes empresas do ramo educacional.

Esse é um fenômeno destacado, inclusive pelo professor Exigente quando afirma que grandes instituições de ensino, comprando outras, visando explorar o mercado educacional. Assim ele diz que a “tendência hoje é [...] que grandes instituições como a Cróton, que era uma das maiores, comprou a Anhanguera [...] e que estão aqui no Estado do Piauí adquirindo já um outra instituição [...]. A outra instituição, a Maurício de Nassau, comprou uma outra faculdade.”.

Por outro lado, ao se reportar aos investimentos realizados para sua atividade docente, o professor Amigo afirma que o faz “na aquisição de, de livros em docência. Eu tenho vários livros”. Para ele, investir em livros o faz ter outra perspectiva sobre o ensino jurídico, inclusive perceber a sua relação com outras áreas do conhecimento como cinema, literatura. Assim ele diz que:

Tem um livro ... tem um texto do Medina que trata sobre Literatura e Direito. E aí ele mostra como a Literatura pode ser essencial para o ensino do Direito. Aí tem uns que falam sobre o cinema e Direito, outros falam música e Direito. Então eu tento às vezes aplicar essas, essas temáticas dentro do Direito.
(Amigo)

Assim, para o professor Amigo a sua leitura sobre temáticas não estritamente jurídicas o auxiliam na sua prática docente, o que foge à dogmática jurídica, demonstrando outras possibilidades de ensinar o Direito, fato esse que contribui para que o aluno e o professor possam desenvolver, inclusive, a sua própria cultura diante de aspectos artísticos que são colocados no cinema, na música e na literatura.

Mas, não somente em livros investe o professor Amigo. No seu relato ele considerou como investimento o tempo dispendido à sua gestão dentro da Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil, secção Piauí (OAB-PI), na qual afirma que investe “como gestor dentro da OAB”. Dentre suas ações, as quais considera como investimento na docência, está o seu engajamento na luta pelo “piso salarial dos professores, aprovado pelo Conselho Federal, mas que não foi implantado ainda.”

A compra de livros voltados para docência também é considerado investimento pela professora Estudiosa, que compreende que o Direito não é uma ciência isolada das demais áreas do conhecimento. Reconhece que a atividade docente requer conhecimentos que vão além dos conhecimentos jurídicos. Para ela, investir na atividade docente é “comprar livro, leitura, “né”?! Leitura por meio de livros, de códigos, *internet*, jurisprudência, “né”?! Gastando com *internet* pra poder me atualizar”. Mas, não somente isso, segundo ela, realiza, “atualmente [...] leituras voltadas pra Educação. Livros fora do contexto jurídico. Já li aquele Pedagogia da Autonomia, já li vários livros sobre Educação, “né”?!”

A sua referência em Educação volta-se para os “livros do Paulo Freire”, como Pedagogia da Autonomia em razão de sua irmã ter realizado o curso de Pedagogia e sempre solicita a ajuda na elaboração dos textos acadêmicos. Embora não tenha sido, naquele momento, algo voluntário, direcionado para sua própria atividade, a professora Estudiosa relata que a leitura “era prazerosa, não chegava a gastar com isso”.

Mas, diante da necessidade atual de qualificar-se, a professora Estudiosa vem dedicando-se a estudos voltados para Educação em face do processo seletivo para pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal do Piauí, e assim realizando outras leituras além dos livros jurídicos. Para ela, hoje há a “necessidade de investir mais em livros da área da Educação, além de outros filosóficos e

além dos livros jurídicos. Eu era muito fechada nos livros jurídicos, agora eu já quero expandir esses conhecimentos.”.

Mas não somente em leituras a professora Estudiosa investe. Ela relata que costuma assistir a palestras oferecidas pela Convenção de Diretores Logistas (CDL), que é realizada todos os anos. Personalidades como Nuno Cobra, preparador físico do Airton Sena, Augusto Cury, Washington Olivetto ministram palestras, das quais extrai informações relacionando-as com o Direito.

E esse é um processo importante de transformação, de informação em conhecimento de forma criativa e inovadora. Como, por exemplo, a professora Estudiosa relata que no caso Augusto Cury, utiliza seus livros relacionados à Educação que apontam técnicas para serem usadas em sala de aula. De Washington Olivetto, relata que se valeu de estratégias usadas pelo palestrante, adaptando-as para sala de aula. Assim esta professora descreve:

“E o que foi que eu fiz... Ele levou várias publicidades pra aula dele e enquanto ele foi falar de sucesso, de publicidade, eu peguei a, a, a, o *marketing* dele, e alguns vídeos que ele levou pra sala de aula e levei pras minhas aulas de Direito do Consumidor. Então, eu sempre pego pontos de palestras que, às vezes, não, não, *a priori* não possui relação com o Direito, na, não possui de maneira direta, mas possui de maneira indireta. Então, eu levo vídeos, levo informações, “né”?! Informações sociais, assistindo uma palestra de Economia, “né”, de uma mulher que sabe muito de Economia e aí peguei as informações e inseri dentro do contexto do Direito Administrativo. Hoje em dia eu fa, comecei a fazer isso. Peguei palestras que são pra empresários, pessoas da área de Administração, Economia, Informática e, e levo pro Direito. E já cheguei até me dar, me... Agora no último CDL tinha uns 10 alunos do curso de Direito.
(Estudiosa)

Essa concepção da professora Estudiosa encontra ressonância na compreensão de Imbernón (2010, p.34) quando afirma que:

É necessário possuir diversas habilidades profissionais que se interiorizem no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional, a partir da própria experiência desenvolver habilidades metacognitivas.

Contudo, embora estas leituras sejam interessantes para a prática desta professora, faz-se necessário o esforço voltado para leituras afeitas especificamente à docência, posto que autores como Augusto Cury, ainda que tratando de aspectos relacionados às inteligências multifocais, debruça-se em aspectos mais voltados para auto-ajuda.

Assim, considerando que o professor deve estar atualizado com as transformações e avanços tecnológicos, é necessário que tenha preparação não apenas disciplinar, curricular, mas também habilidades e competências mediadoras, éticas, institucionais e importante bagagem cultural. É o que Imbernón (2010) chama ter professores preparados na incerteza e para a mudança.

No caso do professor Aprendiz, o investimento na profissão docente refere-se à realização do mestrado (muito recentemente, logo depois da entrevista recebeu a notícia da sua aprovação). Reconhece a sua necessidade de formação docente, mas relaciona-a a pós-graduação *stricto sensu*, que tem como preceito fundamental formar pesquisadores, diante da ausência de conteúdo disciplinar específico para docência. Embora se reconheça que o estudo sistemático contribua para a realização das aulas, entendemos que os conhecimentos pedagógicos são importantes para transformar o ensino jurídico para além da transmissão de conteúdo.

Realizar cursos jurídicos e comprar livros, de fato, representam investimento na atividade docente. A atualização do conhecimento técnico é fundamental para que em sala de aula o professor apresente a seus alunos modificações constantes a que se submete o direito.

Em passado recente as modificações jurisprudenciais, as análises doutrinárias acerca dos fenômenos atuais da sociedade como, por exemplo, a adoção por casal homoafetivo, licença paternidade para adoção em tempo superior a cinco dias têm redirecionado a compreensão técnica do direito frente aos preceitos constitucionais.

Já o professor Paciente aponta como investimento a compra de livros jurídicos, mas chama atenção para o fato de que o investimento na docência requer também investimento da instituição de ensino superior na formação do seu corpo docente. Para este interlocutor, o professor está receptivo a melhorar a sua didática, quando diz que “nunca vi, sinceramente falando, nunca vi um professor recusar oferecido por uma faculdade pra que possa melhorar seu curso, pra que ele possa melhorar sua didática”, mas diante do baixo salário que recebe prefere investir na compra de livros jurídicos. Segundo ele “é muito difícil falar em investimento numa carreira tão mal remunerada como a nossa”.

O professor Paciente embora reconheça a importância da formação didática, entende que não é estimulado a realizar investimentos na área de Educação e que se tiver que investir prefere fazê-lo na aquisição de livros voltados para o Direito, para melhoria do conteúdo da aula, pois segundo ele sente que há “falta de estímulos” para investir na docência.

A baixa remuneração é fator importante quando se refere a investimentos docentes. E essa questão é abordada pelo professor Paciente quando diz que “sempre vai ficar em cima do muro” quando tiver que escolher o investimento a ser realizado afirmando: “eu vou gastar meu dinheiro para comprar um livro pra preparar uma aula. Então será que eu vou me preocupar com o conteúdo da aula ou com a didática da aula? Então, ele se coloca em cima do muro...”

Os conhecimentos técnicos são importantes sim, mas o investimento em conhecimentos da ciência da educação é fundamental para quem deseja exercer a docência. A compreensão dos fundamentos do processo de ensino e aprendizagem, para além do aspecto tradicional de transmissão de conteúdo, é algo que precisa ser superado. Trazer para sala de aula estratégias que oportunizem o desenvolvimento da consciência crítica perpassa pela aproximação do homem com a realidade, o que não é

possível quando prevalece o conteúdo, dentro da sala de aula, como algo que se basta a si mesmo.

A prevalência do conhecimento técnico reforça a consciência bancária de que trata Freire (2011c) ao afirmar que esta consciência “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”, o que compreendemos ser equivocado, diante da responsabilidade do professor em estimular os indivíduos/educandos a serem eles mesmos, não os domesticando. Para este mesmo autor e obra “um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-o de criar.”

Quando o professor Paciente afirma que se preocupa mais com o conteúdo que com a didática denota que o mesmo a percebe como aspectos diferentes da mesma realidade, quando na verdade, o conteúdo deve ser abordado, mas ele somente num modelo que não oportunize a autonomização e a criatividade dos alunos colabora para a formação de técnicos, burocratas.

O professor Disciplinado aponta como investimento leituras, não somente jurídicas, mas aquelas que lhe trazem informações úteis para sala de aula. Assim ele afirma que gosta de leitura “voltada pra docência e pra coisas que eu gosto; outras coisas também que eu gosto. Livros, revistas, entendeu?! Revistas de Filosofia e de Direito Ambiental [...] que eu realmente, eu gosto, eu gosto das minhas áreas”.

Chama atenção a narrativa do professor Disciplinado o fato de que alega assistir filmes para observar referências de outros professores buscando novas formas de ensinar. Assim ele afirma na entrevista semiestruturada que:

Já vi em filmes, já vi em outras referências de professor, é... É, conseguiram revolucionar algumas coisas e eu gosto muito dessas, desses ensinamentos. Os professores conseguiram mudar pessoas é... inertes, pessoas apáticas e deram a elas o sabor da aula. Acho que talvez a Pedagogia pudesse dar algumas técnicas de envolvimento, técnicas; que a gente não tem técnicas.
(Disciplinado)

Essa visão do professor Disciplinado demonstra que ele procura, a seu modo, compreender por meio dos filmes, a prática docente. Essa visão de que “talvez a Pedagogia pudesse dar algumas técnicas de envolvimento” demonstra a sua preocupação na relação professor/aluno, no sentido de motivar seus alunos para suas aulas, a considerar que ministra Filosofia do Direito, a qual nem sempre atrai aos alunos de Direito, diante da necessidade de empenho na compreensão dos pensamentos dos filósofos.

O professor Disciplinado é mestre em Economia, e nessa pós-graduação continha componente curricular voltado para docência que segundo ele era a “disciplina maior que tinha no mestrado”, na qual executou um seminário para estudar Selestino Freinet, que era um matemático francês que desenvolveu “técnicas de educar crianças, por meio de jornal, cartas e aula passeio entre estudantes.” Essa experiência relatada por este professor foi realizada com emoção, pois para ele foi com estes estudos que desenvolveu a estratégia que utiliza em outra instituição fora do lócus desta pesquisa.

Para ministrar a disciplina de Direito Ambiental ele tem o apoio de instituição onde trabalha para visitar outras cidades, o que auxilia seus alunos na compreensão empírica da disciplina que ministra. Assim, afirma que já visitou o “Parque Nacional das Mesas em Carolina quatro vezes [...] Chapadinha, os Lençóis Maranhenses bem umas cinco vezes, Ubajara.”. Com estas experiências o professor Disciplinado afirma que agrega saberes à sua atividade docente, oportunizando algo “recreativo, lúdico, interpretativo”, gerando ressignificações para si e para seus alunos, pois segundo ele:

Ao mesmo tempo que você tem que formar pessoas, pessoas melhores, pessoas boas, pessoas mais humanas. Então você tem que lhe ensinar é, não só conteúdo, mas falar da vida, falar de, de valores. Afinal de contas a nossa área precisa, “né”?! Nossa área, ela mexe com vidas ...
(Disciplinado)

Assim, os investimentos realizados pelo professor Disciplinado no que se refere à pós-graduação *stricto sensu* oportunizou a ele o contato com teóricos da educação e com isso implementar estratégias que lhe agregaram saberes experienciais importantes à sua prática docente, na medida em que sai da sala de aula e mantém contato com a realidade, dando-lhes novos significados teóricos e práticos.

A perspectiva do professor Exigente quanto a investimento na docência demonstra claramente que a sua compreensão sobre a mesma perpassa pela ideia de que a sua experiência intensa e seus estudos técnicos são suficientes para que seus alunos aprendam. Ele afirma ainda que a sua atualização técnica o faz um professor “que muito leva aos seus alunos pra poder cobrá-los”. Assim, ao se reportar ao seu investimento na profissão docente afirma, na entrevista semiestruturada, que:

Investimento... o principal deles é de tempo e de entrega aos alunos, porque não é que eu, eu tenha mais a necessidade de, de parar, de preparar uma aula. Eu tenho o

roteiro da minha disciplina... Se, se um... Houvesse a necessidade, eu diria, a minha aula um vai ser isso; a minha aula 10 vai ser aquilo. Então, em relação a roteiro, eu não preciso mais fazer isso porque eu já tenho feito. Tenho programado, tenho organizado. Mas, mas há necessidade sempre de atualização.
(Exigente)

A visão do professor Exigente, manifestada em seu memorial de formação, se coaduna com uma visão até bem pouco tempo inquestionável. É o que nos afirma Masetto (1998) quando chama atenção para esta crença de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (p. 11).

Tenho interesse em fazer mestrado e doutorado. No entanto, continuo firme na convicção de que o conhecimento jurídico acumulado através da vivência e do estudo dos mais diversos casos práticos, bem assim na análise de inúmeras doutrinas e jurisprudências, é mais importante que o acúmulo de conhecimentos para transmissão de conhecimento do que portar títulos. (Exigente)

Essa visão vem sendo mitigada na medida em que já se reconhece que o exercício da docência requer saberes e competências específicas – “que não se restringem a ter diplomas de bacharel, mestre ou doutor – condutores de um verdadeiro processo de aprendizagem que dê valor ao conhecimento, à pesquisa, e aos mais diversos aspectos que cercam o problema, a cooperação, a solidariedade, a criticidade, a criatividade e o trabalho em equipe” (Masetto, 1998, p. 16).

De fato, ter ampla experiência é fundamental para colocar o aluno frente à realidade nos casos que são discutidos pelos Tribunais, mas somente isso não contempla a dimensão do que é a docência, que exige conhecimentos na área pedagógica, não podendo ser considerado algo supérfluo ou desnecessário. Até porque a finalidade maior da docência é a aprendizagem dos alunos e isso requer a compreensão dos princípios elementares do que significa aprender de forma significativa. Não é somente o conteúdo, mas conduzir o currículo formal e oculto visando à formação de cidadãos.

O professor, enquanto cidadão, deve estar consciente que ao entrar em sala de aula para ministrar um componente curricular é um ser político, que se encontra imerso num processo histórico e dialético, que tem o compromisso com seu tempo, sua comunidade, seu país. Deve estar atento ao que se passa na sociedade, às transformações, às mudanças, às novas conquistas.

O comprometimento necessário à prática do professor se dá quando é capaz de agir e refletir, de estar no mundo e saber-se nele. E esse compromisso deve ser autêntico ampliado em seu conhecimento em torno do homem, do mundo, substituindo

uma visão ingênua da realidade, deformada por “especialistas estreitos” (FREIRE, 2010).

Assim, os desafios apresentados pela sociedade atual promovem rupturas com a lógica reprodutora, exigindo-se do aluno um posicionamento crítico perante a realidade, de tal forma que a sua atuação contribua na reinterpretação da realidade e que não seja reproduzida pelas teorias metodológicas e tecnologizantes do meio social (OLIVEIRA, 2011).

Com efeito, o enfoque tecnicista que valoriza os códigos em detrimento de análises históricas, sociais e humanas, resultando numa prática entre os operadores do Direito, de forma compartimentada da totalidade, precisa ser superado de tal forma que a prática docente priorize o olhar crítico sobre as condições sociais de tal modo que o conhecimento científico esteja vinculado ao social, não como receptor das informações, mas como idealizador de práticas que compreendam a dinâmica dos fatos sociais.

Investir na formação docente específica é importante para que o professor esteja em sala de aula atualizado na sua área de atuação, porém somente isso não é suficiente, pois exercer a docência requer também conhecimentos específicos da educação. E o fato de não narrar seu sentimento de desestímulo para investir na docência, decorre da compreensão de que o conhecimento específico é suficiente para estar em sala de aula.

Essa compreensão é também visualizada na narração da professora Persistente quando diz que o seu foco é o mestrado, ou seja, pós-graduação *stricto sensu*. No seu caso, voltado para uma área afim ao Direito, que é o Mestrado em Políticas Públicas, cujo foco é diverso da docência. Esta professora afirma que esta é a possibilidade de “se qualificar” narrando como está sem realizar cursos de atualização há muito tempo. Essa visão não lhe permite perceber que o seu desenvolvimento profissional docente pode acontecer inclusive com a leitura de textos voltados para docência, não necessariamente cursos *stricto sensu*.

Mas, ao mesmo tempo que a professora Perseverante se reporta à pós-graduação *stricto sensu* como investimento, na sua narração ela diz que observa como seus professores atuam, na condição de aluna especial no Mestrado em Políticas Públicas²⁰, e reformula as estratégias usando nas suas aulas “novas técnicas, novas formas de trabalhar com os alunos, nova forma de expor os assuntos”

²⁰ No curso desta pesquisa a professora Perseverante foi aprovada para a pós-graduação *Strictu Sensu* em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí.

Assim, visando sintetizar as informações relatadas pelos professores quanto aos investimentos que realizam para a sua atividade profissional, denota-se que os mesmos investem, não diretamente nos conhecimentos docentes, mas em conhecimentos específicos da sua área de atuação jurídica.

Tabela 02 – Investimentos declarados pelos bacharéis em Direito como voltados para profissão docente.

Professor	<i>Investimentos realizados</i>
Amigo	Revistas, cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> , leituras pedagógicas
Paciente	Revistas jurídicas, livros jurídicos.
Perseverante	Pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> .
Estudiosa	Leituras pedagógicas, leituras jurídicas, cursos e congressos para desenvolvimento pessoal.
Disciplinado	Leituras variadas, pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> .
Exigente	Pós-graduação <i>lato sensu</i> e leituras jurídicas.
Aprendiz	Leituras pedagógicas oportunizadas nos encontros pedagógicos, leituras jurídicas, cursos de <u>Pós-graduação</u> <i>lato</i> e <i>stricto sensu</i> .

Fonte: Memorial de Formação e Entrevista Semiestruturada

Portanto, os professores consideram como investimento na docência a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu*, *stricto sensu*, livros e revistas voltadas para o Direito. Percebe-se que os mesmos consideram os conhecimentos pedagógicos como algo secundário, olvidando-se do fato de que para estar em sala de aula, na condição de professor, requer conhecimentos específicos da docência e que para tanto requer investimentos, os quais poderiam ser em livros, cursos, congressos em educação jurídica, encontros pedagógicos efetivamente voltados para docência, não se apercebendo que estes momentos no qual mobilizam informações, transformando-as em ferramentas para usar em sala de aula, constituem-se, também, no seu processo de desenvolvimento profissional.



CAPÍTULO V – NOTAS CONCLUSIVAS E OUTRAS POSSIBILIDADES



5 NOTAS CONCLUSIVAS E OUTRAS POSSIBILIDADES

Chega-se à reta final deste trabalho, o que não significa que as reflexões se encerraram. Diante do inacabamento ínsito ao ser humano, ainda há muitas questões a serem discutidas. As análises, ao longo da trajetória, apresentaram possibilidades e muitos aprendizados que inspiraram uma prática docente diferente a cada passo percorrido e a cada descoberta, com novas oportunidades de desenvolvimento profissional.

Esse processo foi construído atendendo um tempo também próprio de maturação a fim de que pudéssemos compreender a nós mesmos enquanto professora bacharela em Direito, bem como de pesquisadora numa área diversa da formação inicial.

Assim, empenhamo-nos em compreender os aspectos que motivam o professor bacharel em Direito a investir (ou não) no seu desenvolvimento profissional docente a partir dos objetivos traçados no projeto de pesquisa, por meio dos quais buscamos compreender o processo de ingresso na docência e os investimentos realizados pelo professor de Direito voltados para a atividade de ensino.

Considerando a literatura que serviu de alicerce para a análise do desenvolvimento profissional docente do bacharel em Direito, orientamo-nos na ideia de que este é um processo individual autônomo e também coletivo que se concretiza por meio das experiências informais e formais, oportunizadas, ainda, pela instituição de ensino superior, e que visa à formação de seus professores, de forma consistente, prestigiando efetivamente a pedagogia no ensino superior.

Com base na abordagem qualitativa, instrumentalizada pelo memorial de formação, complementado por entrevista semiestruturada, tivemos a oportunidade de nos aproximar dos professores interlocutores, os quais se dispuseram atenciosamente aos propósitos da pesquisa, manifestando aspectos de suas vidas privadas, o que nos viabilizou compreender suas motivações pessoais para as escolhas realizadas na sua trajetória profissional, inclusive docente.

Concluimos que a opção pela docência, para cinco dos professores pesquisados, gerou mobilização em busca das oportunidades profissionais no ensino superior. Apenas dois professores ingressaram na docência como uma segunda opção

por motivos diferentes. Contudo, evidenciou-se nas narrativas que, embora optando pela docência como atividade profissional, a formação pedagógica apresentou-se secundária, deixando-se de haurir efetivamente estes conhecimentos de suas fontes norteadoras.

Analisando os aspectos que poderiam ou não favorecer o investimento na docência, percebemos que muitas das situações dilemáticas vividas pelos professores poderiam ser amparadas por meio de conhecimentos pedagógicos mais aprofundados, mas, diante do cotidiano escolar, vão sendo resolvidas de acordo com as próprias experiências pretéritas ou as dos outros professores, sendo este o caminho demonstrado para superar a problemática que surge das relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere aos aspectos que viabilizam o professor a investir (ou não) no seu processo de desenvolvimento profissional docente, entendemos que o nível cultural dos alunos poderia ser um desafio capaz de oportunizar aos professores a concretização de estratégias ou ações fomentadoras de leituras, pesquisas e atividades que, ao mesmo tempo, levariam os alunos a se familiarizar com a palavra escrita e possibilitariam o seu acesso ao conteúdo disciplinar, colaborando para elevar o nível cultural destes.

Outro fato que podemos concluir é que o professor bacharel em direito poderia utilizar-se da informática como uma estratégia de ensino incentivadora, dentro e fora da sala de aula, especialmente considerando que o poder das novas tecnologias pode mediar o processo de ensino e aprendizagem tornando-o ilimitado, na medida em que estas ferramentas podem auxiliar na concretização de estratégias inovadoras ao ensino jurídico, especialmente considerando a virtualização do processo judicial.

Percebemos que os professores interlocutores, cada um a seu modo, busca fazer a contextualização da teoria com a prática e, para isso, adapta experiências vivenciadas em outros locais para a sua sala de aula e esse fato apresenta-se como relevante na medida em que induz o professor a processos criativos no exercício da docência.

Constatamos que as condições de trabalho apresentam-se como um fator impeditivo do investimento na docência, seja pela sensação de desprestígio, falta de tempo diante do excesso de carga horária ou mesmo pelos baixos salários. Percebemos, também, que tais fatores interferem no estímulo à realização de pesquisas e na execução de projetos de extensão.

Diante dessa realidade a implementação de projetos que objetivem a formação pedagógica do professor bacharel em Direito, apresenta-se como fio condutor ao compartilhamento de experiências e práticas inovadoras ao ensino jurídico, além de auxiliar nos aspectos relacionados à interação professor-aluno, no planejamento, no uso das tecnologias em sala de aula, na pesquisa e na extensão, dentre outros fatores relevantes ao desenvolvimento profissional docente individual e coletivo.

Constatamos que os professores exercem o seu mister isoladamente, embora alguns tenham relatado que compartilham suas vivências, mas para resolver situações problemáticas decorrentes da relação com os alunos ou mesmo do processo de ensino e aprendizagem. A socialização das experiências docentes de forma sistemática, através de projetos poderia ser fator de desenvolvimento profissional, fortalecendo assim a identidade docente dos bacharéis em Direito.

Percebemos que os investimentos realizados e almejados pelos professores são as especializações “*stricto sensu*” e “*latu sensu*” em Direito e que as leituras realizadas por estes docentes estão relacionadas aos conhecimentos jurídicos. Apenas três dos interlocutores afirmaram que fazem leituras de texto com conteúdo voltado à pedagogia jurídica.

Diante desse cenário, o que se sugere é que os professores, ao ingressarem na instituição de ensino superior, passem por cursos de formação, com objetivo de conhecer o projeto político pedagógico e, ao longo do processo, sejam instados a participar dos encontros pedagógicos, das oficinas, dos grupos de estudo e de pesquisa sobre o próprio fazer docente.

Destarte, há necessidade de revisão dos paradigmas quanto à atuação docente dos professores de Direito, implantando-se cursos voltados para a Educação Jurídica, com práticas pedagógicas para auxiliar os professores iniciantes e os professores experientes, por meio de ações coletivas nas quais o professor seja parte nas decisões institucionais que visem a sua formação.

Investir na docência, tanto pelo professor como pela instituição, é imprescindível ao exercício da profissão no ensino superior, tendo em vista que os conhecimentos técnicos aliados aos conhecimentos didático-pedagógicos dão ensejo a uma prática docente mais eficiente. Nessa perspectiva, concluímos que, diante das informações coletadas nos memoriais e nas entrevistas semiestruturadas, há necessidade em reforçar a identidade do docente bacharel em direito, a fim de que este,

reconhecendo-se como professor, possa investir na docência, e com isso desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

Assim, em face desse desvelamento, pensamos haver a possibilidade de intervenção institucional no sentido de fomentar a formação contínua e continuada para a docência, como uma alternativa possível e viável ao melhoramento do ensino jurídico, o que pressupõe indivíduos compromissados com a transformação do conhecimento em sala de aula.

Ultimamos estes estudos com otimismo, tendo em vista que, mesmo ainda realizando atividades pautadas no modelo tradicional, a maioria dos professores pesquisados reconhece a necessidade dos saberes pedagógicos, o que se constitui um passo adiante para a superação do modelo tradicional do ensino jurídico e maiores investimentos direcionados à docência jurídica.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. São Paulo: Artmed, 2001.
- ARENDDT, Hanna. A crise na Educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1957. p. 221-247.
- BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M da C. Escrita feminina e mulher escrita: interfaces da formação autobiográfica docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, jan./abr. 2006.
- BASÍLIO, Vanessa Hidd. **A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor**, 2009.125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008. Disponível em: Acesso em: 31 maio 2012. <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/VanessaHidd.pdf>
- BITTAR, Eduardo C. B. Crise da ideologia positivista por um novo paradigma pedagógico para o Ensino Jurídico a partir da Escola de Frankfurt. In: **Anais do XV Congresso Nacional do CONPEDI**, 2006, Manaus-AM. Disponível em: <http://conpedi.org/manaus/arquivos/anais/manaus/a_crise_posit_eduardo_c_b_bittar.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 31 maio 2012
- SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini. O ensino jurídico como reprodutor do paradigma dogmático da ciência do direito. In: **Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI**. Tema: “XX anos da Constituição da República do Brasil: reconstrução, perspectiva e desafios”, 2008, Brasília.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BRITO, Itamar de Sousa. **História da educação no Piauí: enfoque normativo, estrutura organizacional, processo de sistematização**. Teresina: Ed. UFPI, 1996.
- CAMILO FILHO, José. **Pequena história do Piauí**. 2. ed.. Teresina: COMEPI, 1986.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. Formação continuada. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Marília Costa Morosini *et al.* Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.p. 368

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes. 1995. p.15-59.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007

D'ÁVILA, Cristina Maria. Docência na Educação Superior. In: D'ÁVILA, Cristina Maria. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs). **Profissão Docente na Educação Superior**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV. 2013.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos A.; VIANA, Cleide Maria Q. Quixadá. **Docentes para a educação superior**: processos formativos. São Paulo: Papirus. 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PORTO, Bernadete; DIAS, Ana Maria Iorio. **Desenvolvimento da Docência em nível superior**: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes. Disponível em: http://www.forgrad.com.br/documentos/publicacoes/publicacao_10_porto_dias.pdf, 2009. Acessado em: 30 de setembro de 2013.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. **Tecnologias da informação da comunicação (TICS) e os desafios para a prática pedagógica na educação superior**: limites e possibilidades. In: D'ÁVILA, Cristina Maria. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs). **Profissão Docente na Educação Superior**. 1ª Ed. Curitiba, PR. CRV. 2013.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: **Docência Universitária**. MASETTO, Marcos (Org.). Campinas, SP: Papirus, 9ª edição, Coleção Praxis, 1998.

FRAUCHES, Celso. **Educação superior comentada**: políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 2, n. 74,11 a 17 set. 2012. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/>

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortex, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

FURTADO, José Augusto Paz Ximenes. **A construção de saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar:** um estudo focalizando o docente do Ensino jurídico. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2008/construca_saberes.pdf>. Acesso em: 31 maio 2012.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Docência Superior:** o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito, 2009.165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2009/ADRIANA_BORGES_FERRO_MOURA_09.pdf. Acesso em: 31 maio 2012.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis.** São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRILLO, Marlene C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília C. **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 75-80.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. Vida de professores. Porto, PT: Porto, 2000. p. 31-46

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

LEITINHO, Meirecele Calfope. A construção do processo de formação pedagógica do professor universitário. In: **Docentes para a educação superior:** Processos formativos VEIGA, Ilma Passos Alencastro, VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p.29-46

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Taubaté: Cabral, 2008

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **Discutindo a formação e o desenvolvimento profissional docente**: a trajetória de uma pesquisa. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_6_2002.pdf. Acesso em setembro de 2013.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **O desenvolvimento profissional dos/das professore/as pelas histórias de vida**: revisitando percursos de formação inicial e continuada. Natal (RN), 207 p. Tese, 2003

LONGAREZI, André Maturano. SILVA, Jorge Luiz. Atividades de ensino e pesquisa como nucleadoras da formação continuada dos professores. In: **Didática e Docência Universitária**. (Org.) MELO, Geovana Ferreira. NAVES, Marisa Lomânaco de Paula. Uberlândia. EDUFU, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Compreender e transformar o ensino. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão**: diferentes perspectivas. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-391.

MARTINEZ, S. R. **Manual de educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009

MASETTO, M. A. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____ (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 9-26

MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. rev. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, A. Maurení Vaz Verçosa de. **Os Alicerces da educação superior no Piauí**: Avaliação das experiências das faculdades de Direito e católica de Filosofia (1930 – 1970). 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Docência Superior**: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito. Teresina: Ed. UFPI/ICF, 2011.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, António. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal; São Paulo: Ed. UFRN; Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Vanderlei Portes de. **Ensino jurídico: a crise do ensino do direito e o acesso à justiça**. São Paulo: Letras Jurídicas, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009. p. 221-284.

PARINI, Jay. **A Arte de Ensinar**. Tradução de Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M.H. M.B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: Ed. IPUCRS; Salvador: Ed. UNEB, 2006. p. 203-218.

PIMENTA, Selma. G.; ANASTASIOU, Lea G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19/43

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT P. **História de vida, teoria e prática**. Oeiras, PT: Celta, 1999.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI**. Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas - São Paulo: Papyrus, 1997.

SANTOS, Fábio. Apontamentos epistemológicos sobre o relatório à Unesco elaborado pela comissão internacional de educação no século XXI e o discurso da universalização dos Direitos Humanos. In. LEITE, G. S.; SARLET, I. W.; CARBONELL, M. (Orgs.). **Direitos, Deveres e Garantias Fundamentais**. Salvador: Juspodivm, 2011. p. 375-410.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas. SP: Autores Associados, 1993

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Educação continuada da docência e a ampliação sistêmica do conhecimento – visão de um jurista. In. **Desafios rumo à Educação Jurídica**. FLORES, Paulo Roberto Moglia Thompson (org). Brasília: OAB. Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2011.

STRECK, Lênio. **Concursos públicos: é só não fazer perguntas imbecis!** Disponível em <http://www.conjur.com.br/2013-fev-28/senso-incomum-concursos-publicos-nao-perguntas-imbecis>. Data de acesso: 30 de outubro de 2013.

Tokarnia, Mariana. **Estudo aponta falhas e propõe mudanças nos concursos públicos**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-02-23/estudo-aponta-falhas-e-propoe-mudancas-nos-concursos-publicos>. Data de acesso: 30 de outubro de 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: _____; VIANA, Cleide M. Q. Q. (Orgs.). **Docentes para educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p.13-27

ZABALZA, M. A. **Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação – CCE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação
Mestranda: Eliana Freire do Nascimento
Orientadora: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Caro Professor (a),

Convido você a participar da minha pesquisa de mestrado, intitulada: **O PROFESSOR BACHAREL EM DIREITO: INVESTIGANDO O DESENVOLVIMENTO PROFISIONAL DOCENTE**, sob orientação da Prof^a. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

O presente estudo tem por objetivo investigar como ocorre o desenvolvimento profissional docente do professor do curso de Direito a partir das narrativas memorialísticas e entrevista semiestruturada, no qual terá oportunidade de redigir sobre a sua trajetória de formação.

Nesta pesquisa a sua colaboração é fundamental e consistirá em responder a um questionário sucinto para traçar o perfil dos interlocutores e elaborar um memorial de sua trajetória profissional, a partir de um roteiro que será entregue contendo as questões norteadoras da escrita para facilitar a produção da narrativa. Excepcionalmente para esclarecimento de informações do memorial, será necessária entrevista semiestruturada. Em acontecendo a entrevista a mesma será transcrita e uma cópia lhe será entregue para eventuais retificações. Não havendo riscos físicos ou psicológicos.

Esta pesquisa tem cunho voluntário, onde será facultada a desistência de participar da pesquisa a qualquer tempo. Em caso de recusa, ressalte-se, não proporcionará prejuízo em relação a pesquisadora, contudo, a sua colaboração seria fundamental para a conclusão da pesquisa.

Cumpra esclarecer que as informações são absolutamente confidenciais, onde está assegurado o sigilo/anonimato dos sujeitos da pesquisa, motivo pelo qual utilizaremos nomes fictícios para tratar dos dados.

Para cada colaborador da pesquisa será entregue uma cópia do presente termo, contendo nome, endereço, contatos da pesquisadora, colocando-se a disposição para esclarecer eventuais dúvidas.

Por fim, agradeço desde já a sua colaboração. 2002

Declaro que concordo em colaborar com a pesquisa.

Professor participante

Eliana Freire do Nascimento, Mestranda em Educação da Universidade Federal do Piauí.
Contato: Av. Presidente Kennedy, nº 4560, Condomínio Terra dos Pássaros, Casa 31, Bairro Porto do Centro. Teresina-PI. Telefones (86) 3230-6203; (86) 9975-9977; (86) 8841-0600.
E-mail: elianafreirenascimento@gmail.com

APÊNDICE B– Questionário para perfil dos interlocutores

Universidade Federal do Piauí
 Centro de Ciências da Educação – CCE
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Curso de Mestrado em Educação
 Mestranda: Eliana Freire do Nascimento
 Orientadora: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Caro Professor (a),

Solicitamos a sua colaboração para responder ao questionário abaixo, que visa subsidiar a caracterização do perfil docente do professor bacharel em direito.

Título do projeto de pesquisa: **O PROFESSOR BACHAREL EM DIREITO: INVESTIGANDO O DESENVOLVIMENTO PROFISIONAL DOCENTE**

1 FORMAÇÃO:

- () Pós Graduação “lato sensu” . Qual? _____
 () Mestrando (a). Qual? _____
 () Mestre em _____ Conclusão _____
 () Doutorando (a). Qual? _____
 () Doutorado. Qual? _____ Conclusão _____
 () Outro. Especificar _____

2 VINCULAÇÃO INSTITUCIONAL

- () HORISTA () EFETIVO () OUTRO

4 IDADE (ANOS)

- Entre 25 e 30 anos () Entre 31 e 35 anos () Entre 36 e 40 anos ()
 Entre 41 e 45 anos () Entre 46 e 50 anos () Acima de 51 anos ()

5 – Exerce alguma outra atividade além da docência? Sim () Não ()

Qual? _____

6 – Você tem alguma formação na área de educação? () SIM () NÃO

Qual _____

7 – A IES promove semanas pedagógicas? () SIM () NÃO

8 – Você participa das semanas pedagógicas promovidas pela IES? () SIM () NÃO

9 – Em caso positivo, a participação em semanas pedagógicas acrescentam à sua prática docente? () SIM () NÃO

10 – Desenvolve atividades acadêmicas articuladas para o ensino, pesquisa e extensão?

- () pesquisa () extensão () atividade complementar () outras

APÊNDICE C – Roteiro para Elaboração do MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Roteiro para Elaboração do MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Universidade Federal do Piauí -UFPI

Centro de Ciências da Educação – CCE

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Educação

Mestranda: Eliana Freire do Nascimento

Orientadora: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Prezado(a) Professor(a).

Através do presente solicitamos a sua colaboração no sentido de narrar sobre a sua trajetória profissional docente. As informações auxiliarão na compreensão do seu desenvolvimento profissional docente enquanto professor no curso de bacharelado em Direito.

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:

1.1 Reconhecendo-me como profissional docente, quem sou?

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

2.1 O meu encontro com a docência.

2.2 O que mais marcou a minha vivência na fase inicial de exercício da docência como professor de Direito.

3. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

3.1 Os desafios que enfrentei na minha trajetória cotidiana da profissão docente

3.2 A formação pedagógica para o curso de direito para mim é...

3.3 Os investimentos que fiz para atuar na docência

4. A PRÁTICA DOCENTE

4.1 Eu busco construir o meu saber docente quando...

4.2 Os fatores que interferem na minha prática docente são...

4.3 Eu aprendi com minha prática docente que...

4.4 As minhas preocupações com meu alunado são no sentido de

4.6 Eu modifico a minha prática docente a partir de

4.7 As minhas reflexões sobre a minha prática docente me fazem....

APÊNDICE D – TERMO DE APRESENTAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação – CCE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação
Mestranda: Eliana Freire do Nascimento
Orientadora: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Teresina, _____ de _____ de 2013.

Caro Professor (a), Caros (as) Professores(as), cada um de vocês demonstrou, a seu modo, um jeito ÚNICO de exercer a docência que decorre de suas próprias experiências sejam elas alegres ou tristes, mas que o fazem ser o melhor que podem ser enquanto Professores.

Com este texto, quero lhes agradecer pela sua colaboração, ao tempo que lhes apresento a transcrição das entrevistas produzidas para a pesquisa deixando-os à vontade para eventual retificação das informações transcritas.

Agradeço a sua valiosa colaboração. Atenciosamente,

Eliana Freire do Nascimento
Mestranda em Educação
UFPI