

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

VANESSA HIDD BASÍLIO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: O DESAFIO DE
TORNAR-SE PROFESSOR**

TERESINA – PI

2010

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

VANESSA HIDD BASÍLIO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: O DESAFIO DE
TORNAR-SE PROFESSOR**

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

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

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes.

TERESINA – PI

2010

VANESSA HIDD BASÍLIO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: O DESAFIO DE
TORNAR-SE PROFESSOR**

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

TERESINA (PI)

2010

VANESSA HIDD BASÍLIO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: O DESAFIO DE
TORNAR-SE PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes.

Aprovado em ___/___/___

Banca Examinadora

Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes
Orientadora (UFPI/CCE)

Profa. Dra. Regina Maria Teles Coutinho
Examinadora Externa (UESPI/CCECA)

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
2ª Examinadora (UFPI/CCE)

Profa. Dra. Antônia Edna Brito
Examinadora (Suplente - UFPI/CCE)

TERESINA (PI)

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

B312p BASILIO, Vanessa Hidd

A pratica pedagogica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor / Vanessa Hidd Basilio. Orientador(a): Profa. Dra. Barbara Maria Macedo Mendes. Teresina: UFPI, 2010.

124. p.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pos-Graduação da Universidade Federal do Piaui – UFPI.

1. Pratica Pedagogica; 2. Professor Universitario; 3. Curso Juridico. I. Basilio, Vanessa Hidd. II. Título.

CDD 371.3

Dedico este trabalho a todos os professores do Curso
de Direito

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Adolfo, pelo apoio e amor incondicional dispensados em todos os momentos da minha vida, assim como pelo incentivo constante;

Aos meus filhos, Adolfo e Lysa, pela paciência, carinho e compreensão em meus momentos de ausência;

À professora Bárbara Mendes, minha orientadora, por suas contribuições, carinho amizade durante toda a caminhada para a concretização deste trabalho;

À Cristina Miranda, pelo imenso apoio e incentivo, e por acreditar na minha capacidade de realização deste trabalho;

À professora Antônia Edna Brito, por suas valiosas contribuições e apoio dispensados durante esta caminhada;

À Arlene Ramos e Santana Neri, amigas e parceiras constante, pela amizade e incentivo;

À professora Lia Moura, pelo incentivo constante durante a minha trajetória;

Aos professores do Curso de Direito da Faculdade NOVAFAPI, sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade em participar desta investigação;

Aos amigos conquistados na 15ª turma do Mestrado em Educação da UFPI;

Em especial, a Deus, em quem creio e tenho fé absoluta.

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Paulo Freire

RESUMO

Refletir acerca da formação e da prática docente do professor universitário, e mais especificamente no ensino jurídico, é uma tarefa complexa que abrange diversas perspectivas, o que implica conscientizar-se de que não basta graduar-se e exercer determinada profissão, para estar habilitado a lecionar. A docência como profissão requer um conhecimento especializado, isto é, uma formação específica. Além disso, é necessário que o professor invista na formação continuada que o habilite e o capacite pedagogicamente, dando-lhe condições para vivenciar a ação docente, bem como para conhecer e acompanhar as mudanças que ocorrem continuamente na área da educação. Assim, com o avanço dos meios de comunicação e com o fluxo de informações cada vez maior, novas capacidades e novos saberes são exigidos para atender as demandas atuais do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, diante do atual cenário da educação em que se encontram inseridos os professores dos cursos de Direito, é pertinente investigar de que maneira esses professores desenvolvem a prática pedagógica e como delineiam suas trajetórias na profissão docente. Dessa forma, essa dissertação tem como objetivo central investigar como o professor do curso de Direito constrói o processo de tornar-se professor de profissão. Especificamente, o estudo postula traçar o perfil profissional do professor que atua no curso de Direito; caracterizar a prática pedagógica do professor de Direito; identificar como os professores de Direito, na vivência da profissão docente, vão consolidando o ser professor e, por último, analisar aspectos que demarcam o processo de tornar-se professor de profissão na vivência da prática pedagógica. Tomamos como referencial teórico os seguintes campos teóricos e respectivos autores: Formação de Professores: Schön (2000, 1992), Rosemberg (2002), Imbernón (2000); Prática Pedagógica: Zeichner (1993), Pimenta (2002, Pimenta e Anastasiou (2005), Brito (2007), Cunha (2005), Vasconcelos (2000); Ensino Jurídico: Martínez (2006), Mello (2007), Guimarães (2005), Rodrigues (1993). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa cuja abordagem favorece a inserção do investigador no contexto a ser pesquisado. Trata-se de pesquisa na modalidade narrativa dos interlocutores, na convicção de que o processo da escrita potencializa tanto o ato de reflexão sobre as ações vivenciadas quanto a análise dos diferentes aspectos vivenciados nos processos de tornar-se professor. Participaram como interlocutores deste estudo sete professores do curso de Direito de uma instituição particular de ensino. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados questionários para caracterização dos sujeitos e roteiro de elaboração das narrativas, sendo a análise de dados baseada na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), desenvolvendo-se a partir de três eixos de análise, a partir dos quais analisamos as trajetórias dos professores no exercício da docência como profissão. O contexto empírico da pesquisa foi uma instituição de ensino superior da rede privada, localizada em Teresina – PI. Os resultados das análises evidenciaram que os advogados professores ressignificam suas concepções de docência ao longo do seu percurso no magistério superior, ou seja, a vivência do cotidiano da sala de aula possibilita-lhes a revisitação de suas concepções sobre ser professor, bem como propicia o redimensionamento de suas práticas pedagógicas. Os dados indicaram, também, que os interlocutores do estudo preocupam-se em desenvolver uma ação docente que vá além da dimensão técnica, constituindo-se também de conhecimento e conteúdos práticos contextualizados, valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professor e aluno.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica. Professor Universitário. Curso Jurídico.

ABSTRACT

Reflecting on the training and teaching practice of a university professor, and more specifically in legal education, is a complex task that embraces several perspectives that involves becoming aware of the fact that is not enough just to graduate and practice a specific profession to be able to teach. Teaching as a profession requires specialized knowledge, that is, a specific training. Furthermore, it is necessary for the teacher to invest in continuing training which will enable and empower pedagogically, providing the conditions to experience the teachers' action as well as to know and follow the changes that occur continuously in the field of education. Thus with the development of the media and the flow of information increased, new skills and new knowledge is required to answer the current demands of the labor market. In this perspective, given the current scenario of education in which they are inserted teachers of the law courses, it is pertinent to investigate how these teachers develop their pedagogic practice and how to outline their careers in the teaching profession. Thus, this dissertation has the central aim to investigate how the teacher of the Law Course constructs the process of becoming a teacher by profession. And, specifically, the study postulates define the profile of the teacher who acts in the course of law, characterizes the pedagogical practice of the teacher of law; identifying how the law professors, in the experience of the teaching profession, will be consolidating to be teacher, and at last, to analyze aspects that mark the process of becoming a teacher by profession in the experience of pedagogical practice. As reference it was used the following theoretical fields and respective authors: Teachers Training Schön (2000, 1992), Rosemberg (2002), Imbernón (2000); Pedagogical Practice Zeichner (1993), Pimenta (2002, Pimenta e Anastasiou (2005), Brito (2007), Cunha (2005), Vasconcelos (2000); Law Education Martinez (2006), Mello (2007), Guimarães (2005), Rodrigues (1993). This is a qualitative study whose approach encourages the integration of the researcher in the context to be searched. This study is based on written narratives of the subjects, trying to assure that the process of writing enhances both the act of reflection on the actions experienced, as the analysis of various aspects experienced in the process of becoming a teacher. Participated as interlocutors in this study seven teachers of the Law Course from a private institution of education. As a tool for data collection, questionnaires were used to characterize the subjects and road map for the preparation of accounts, in which data analysis based on technique of content analysis proposed by Bardin (1977), developing from analysis of three axis through of these we analyze the careers of teachers in the teaching profession as a profession. The empirical context of the research was an institution of higher education in the private education, located in Teresina - PI. The analysis results showed that lawyers teachers change the signify of their conceptions of teaching throughout their course in university teaching, otherwise the experience of everyday classroom in higher teaching enables lawyers / teachers to see again their conceptions about being a teacher as well as provides them to measure again their pedagogical practices. The data also indicated that the interlocutors of the study are focused on developing a teaching activity that goes beyond the technical dimension, consisting also of knowledge and practical content in context, appreciating and valuing by respect and warm relationship between teacher and student.

Keywords: Pedagogical Practice. University Professor. Law Course.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Faculdade NOVAFAPI	27
Foto 2 – Núcleo de Prática Jurídica	28

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos interlocutores da pesquisa	31
Quadro 2 – Eixos de análises e indicadores	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos de análise.....	35
Figura 2 – Formas de encontro com a profissão docente	71
Figura 3 – Aspectos marcantes vivenciados no exercício da docência	76
Figura 4 – Desafios da profissão docente	81
Figura 5 – Formas de ressignificação da atividade docente	85
Figura 6 – Investimentos na formação pedagógica	89
Figura 7 – Formas de desenvolvimento da prática pedagógica	93
Figura 8 – Aspectos relevantes para o desenvolvimento da prática pedagógica	97
Figura 9 – Aprendizagens adquiridas na prática pedagógica	101

LISTA DE SIGLAS

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Superior

IES – Instituição de Educação Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 A construção da temática	15
1.2 Objetivando o estudo	19
CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	23
1.1 Caracterização da pesquisa	23
1.2 O cenário da pesquisa	26
1.3 Sujeitos da pesquisa	30
1.4 Técnica e instrumentos de coleta de dados	32
1.5 Análise dos dados	33
CAPÍTULO II - ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS	38
2.1 Ensino no Brasil: breve contextualização histórica	41
2.2 Contextualizando o ensino jurídico	44
2.3 Traços contemporâneos do ensino jurídico	48
CAPÍTULO III - FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR	56
3.1 Ressignificando a prática docente	59
CAPÍTULO IV - TORNAR-SE PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: REVELAÇÕES DAS NARRATIVAS	64
4.1 Eixos de análise dos dados	65
4.1.1 Eixo de análise: Formação profissional	66
4.1.1.1 O encontro com a profissão docente	67
4.1.1.2 Aspectos marcantes vivenciados na fase inicial do exercício da docência	72
4.1.2 Eixo de análise: Trajetória profissional	76
4.1.2.1 Os desafios enfrentados no cotidiano da profissão	77
4.1.2.2 As formas de ressignificação do modo de ser professor	81
4.1.2.3 Necessidade de buscar uma formação pedagógica	85

4.1.3 Eixo de análise: a prática pedagógica	89
4.1.3.1 Formas de desenvolvimento da prática pedagógica	90
4.1.3.2 Aspectos relevantes para o desenvolvimento da prática pedagógica	94
4.1.3.3 Aprendizagens adquiridas na vivência da prática pedagógica	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	118
APÊNDICE B – Questionário de pesquisa (instrumento de caracterização dos sujeitos).	119
APÊNDICE C – Roteiro para elaboração das narrativas	121
ANEXOS	
ANEXO I – Aprovação do Comitê de Ética da Faculdade NOVAFAPI	124

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O Ser Professor constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do verdadeiro sentido que tem em sua vida o Ser Professor.

Selma Garrido Pimenta

1.1 A construção da temática

A literatura especializada sobre formação e capacitação docente do professor universitário é um tanto escassa se comparada à que aborda esse tema no campo da educação básica. Isso dificultou um pouco nosso estudo, considerando que, nem sempre, a literatura estrangeira referente ao ensino superior é pertinente à realidade brasileira. De acordo com Cunha (2005), a maioria dos estudos sobre a universidade dirige-se ou para a perspectiva histórico-política ou se reduz ao aspecto estritamente didático. No Brasil, apenas a partir das últimas décadas do séc. XX, observa-se, de forma mais intensa, a presença de estudos e pesquisas enfatizando a necessidade de formação do professor universitário, conforme explicita Leite (2008).

Nesse contexto, refletir acerca da formação e prática docente do professor universitário, e mais especificamente no ensino jurídico, torna-se uma tarefa complexa que abrange diversas perspectivas. Sabemos que não basta graduar-se e exercer determinada profissão para estar habilitado a ensinar, sendo necessária uma formação continuada que habilite o professor e o capacite pedagogicamente, dando-lhe condições para conhecer e acompanhar as mudanças que ocorrem continuamente na área da educação.

É perceptível, pois, que com o avanço dos meios de comunicação e com o fluxo de informações cada vez maior, novas capacidades são exigidas para atender às demandas atuais do mercado de trabalho. Dessa forma, o meio acadêmico, no que tange à docência superior, necessita de um profissional cujo perfil se aproxime das posturas exigidas pela sociedade, ou seja, um profissional capaz de transformar informação em conhecimento, dotado de capacidade de apreender a realidade e os fenômenos sociais em constante mutação e de interagir com os demais setores, consciente da responsabilidade social de sua prática profissional. Sabemos, no entanto, que os comportamentos, hábitos e práticas não mudam

com a mesma velocidade em que ocorrem essas transformações sociais.

Para se adequar a essa realidade, o professor deve tornar-se um sujeito em permanente construção. Assim, na sua prática docente, não há nada mais inovador do que repensar a própria ação, compreendendo que inovar é um processo constante de reconstrução e, para tanto, é preciso repensar a sua prática, realizando um processo dialético transformador (DEMO, 1997). Dessa forma, o professor terá condições de oportunizar aos seus alunos a capacidade de desenvolver o raciocínio crítico, de refletir, de problematizar, de criar, utilizando-se, para isso, dos conhecimentos apreendidos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Partindo então da compreensão de que a sociedade atual demanda por uma nova concepção de educação, em função dos desafios presentes no mundo contemporâneo, especialmente no campo educacional, o ensino precisa ser dinâmico e formador de opinião. Nesse contexto, o professor, mais do que nunca, precisa ser um facilitador, orientador do processo de aprendizagem, posto que ele é considerado um elemento importante, sendo um dos agentes responsáveis pela aquisição de novos conhecimentos por parte do aluno. Dessa forma, exige-se cada vez mais que o professor se torne um profissional da pedagogia, capaz de lidar com inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis de ensino (TARDIF, 2002a).

Tradicionalmente, em nosso país, a docência universitária centra sua ênfase no processo de ensino, em que o professor figura como o agente principal do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma metodologia centrada na transmissão de conhecimentos (MASETTO, 2003). Percebe-se, assim, que existe certo distanciamento de muitos professores com relação às práticas pedagógicas inovadoras, mantendo-as conservadoras e autoritárias, evidenciando uma resistência, até natural, em abandonar métodos ultrapassados, nos quais o ensino e a aprendizagem baseavam-se no processo de acúmulo de informações. Nesse sentido, a visão de ensino resume-se ao simples ato de transmitir o saber através de aulas centradas no professor.

O modelo de formação que se tem enfatizado como preparação para a docência superior possui seu principal alicerce na pesquisa. A atual Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96 determina que as universidades tenham o mínimo de um terço do seu corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado. Essa perspectiva é importante, porém precisa ser analisada, já que os cursos de pós-graduação *stricto-sensu* são destinados a formar pesquisadores e não professores. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 190) esclarecem que “[...] ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos

existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico.”

Arelada a essa problemática, estabelece-se ainda a idéia de que, quanto mais conhecimento específico tiver, melhor será a atuação do professor. É inquestionável que o conhecimento é imprescindível, no entanto não é raro encontrarmos alunos a afirmarem que certo professor domina o conteúdo, mas não sabe transmiti-lo, ou que o professor possui titulação de mestre ou doutor, mas não apresenta uma didática apropriada que possibilite desenvolver satisfatoriamente o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

No âmbito específico dos cursos jurídicos, de acordo com Guimarães (2006), ocorre uma realidade que, em vez de formar profissionais em um ambiente de produção de conhecimento, dotando-os de um caráter reflexivo, produz técnicos burocratas do Direito, com um ensino centrado meramente no desenvolvimento de técnicas de normas positivistas. A rigor, o que se pode observar é que o ensino protagonizado nos cursos de Direito encontra-se alicerçado no pensamento positivista, técnico e formalista, que privilegia a transmissão e, conseqüentemente, a reprodução acrítica dos conteúdos e das normas postas, desvinculando totalmente a teoria da prática, carecendo, portanto, de uma análise contextualizada dos fenômenos jurídicos.

Essa perspectiva de ensino é denominada por Freire (1987) de “educação bancária”, a qual se caracteriza por privilegiar a memorização e repetição do conteúdo por parte do aluno, que apreende os conceitos através de aulas expositivas recheadas de teoria e verbalismos excessivos. Proceder a essa forma de ensino, segundo o autor, é compreender o professor como “sujeito” do conhecimento e o aluno como “objeto”.

Desse modo, esse modelo de ensino delinea o aluno como depósito de conhecimentos que posteriormente serão cobrados através avaliações meramente somativas. Assim, “[...] nesta distorcida visão da educação, *não há criatividade, não há transformação, não há saber.*” (FREIRE, 1987, p. 66, grifo nosso). Nesta visão, o aluno é compreendido como uma “tabula rasa” cuja função é a de receber e reproduzir as prescrições legais e a ordem jurídica impostas sem questioná-las, ignorando a realidade, tornando-se um sujeito alienado.

A rigidez imposta pelo positivismo exacerbado que parece vigorar nos cursos de Direito revela a ótica de que o conhecimento se esgota em si mesmo e não possibilita o diálogo e a articulação das informações com outras áreas do conhecimento, o que acarreta a fragmentação dos conteúdos e constitui-se em obstáculo na implementação da interdisciplinaridade. Esse modelo de ensino, contudo, não atende mais às demandas educacionais impostas pela sociedade atual, que requer uma educação participativa, na qual

ambos os atores desse processo, aluno e professor, constroem um saber novo através de um ensino contextualizado e atrelado à realidade fora das paredes da sala de aula. Desse modo, torna-se necessário e urgente que se desenvolva um processo de ensino que possibilite ao aluno pensar criticamente, pois, sem uma visão crítica, o aluno de Direito será um mero repetidor das normas postas, constituindo-se apenas em um instrumento a serviço da classe dominante, não havendo o aperfeiçoamento do ensino e, conseqüentemente, do sistema jurídico.

Nesse contexto, a sociedade encontra-se cada vez mais insatisfeita com a qualidade do ensino. Assim, de acordo com Pérez Gómez (1995), no centro das discussões sobre os rumos da educação está a formação, o desempenho e o desenvolvimento profissional do professor. Em relação ao ensino superior, arriscamos dizer que um dos grandes responsáveis pela baixa qualidade da educação nesse nível de ensino seja a formação do professor, que compromete o seu desempenho e o desenvolvimento do conteúdo da disciplina, prejudicando, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

A análise desse contexto nos motivou a desenvolver este trabalho investigativo, motivado pelo interesse e a necessidade de melhor compreender como se estabelece e como se desenvolve a prática pedagógica do professor do curso de Direito.

Sabendo que a titulação de bacharel não credencia nenhum profissional a ingressar na carreira docente, passamos a observar e a questionar sobre que investimentos fazem e de que forma os docentes que atuam nesses cursos procuram se qualificar pedagogicamente para atuar de forma eficiente e eficaz como educador e socializador do conhecimento, com vistas a estimular as potencialidades de seus alunos, ajudando-os a se tornarem sujeitos autônomos e atuantes, pois, visto que a educação constitui-se numa verdadeira possibilidade de transformação do homem.

Em função do inconformismo com o ensino de caráter repetitivo e alienante ministrado nos cursos de Direito, do desejo de colaborar com a construção de uma educação mais libertadora que realmente possa desenvolver as potencialidades criativas e transformadoras do aluno, e observando essa realidade a partir da análise das situações pedagógicas concretas vivenciadas em função do nosso trabalho na Coordenação Pedagógica da Faculdade NOVAFAPI, o que permitiu, pela sua natureza, uma grande aproximação com o desenvolvimento do trabalho docente e, ainda, diante da compreensão de que a eficiente formação dos alunos de Direito cabe, majoritariamente ao corpo docente presente nos cursos jurídicos, julgamos pertinente questionar:

- Como se dá a prática pedagógica dos professores do curso de Direito da

Faculdade NOVAFAPI ?

Esse questionamento nos fez delimitar o tema desta pesquisa, que é a prática pedagógica do professor no ensino superior, especificamente dos que atuam nos cursos jurídicos.

Então, considerando esse questionamento e tomando como base os estudos acumulados na área, que demonstram, por vezes, pouca preocupação por parte do professor com a ampliação das competências pedagógicas necessárias, o interesse pelo tema se acentuou levando-nos a buscar maiores informações que pudessem nos auxiliar a compreender melhor essa problemática.

A escolha em pesquisar os processos vivenciados pelo professor do curso Direito no exercício de sua prática pedagógica justifica-se também pelo fato não existir número significativo de produções acerca desse tema no cenário piauiense e, em particular, no PPGED. A relevância deste estudo se caracteriza, portanto, em colaborar com mais uma reflexão sobre o exercício da docência no ensino superior, especificamente com professores do curso de Direito da Faculdade NOVAFAPI. Vislumbramos, com a realização desta pesquisa, que os conhecimentos produzidos possam revelar o perfil atual dos docentes que atuam no curso de Direito da NOVAFAPI, assim como caracterizar as formas de desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Diante destas considerações introdutórias, algumas questões se sobressaem, apontando para a necessidade de desenvolver estudos nesse campo. Dessa forma, para orientar nosso olhar investigativo assim como a análise, buscamos, no decorrer deste estudo, um embasamento teórico que parte de um modelo teórico-conceitual, percorrendo as concepções de autores nacionais e internacionais que manifestam preocupações e reflexões acerca da ação didática a partir da formação e da prática de professores como: Zeichner (1993), Pimenta e Ghedin (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Schön (2000, 1992), Rosemberg (2002), Cunha (2005), Brito (2007), Vasconcelos (2000), Imbernón (2000), dentre outros, que nos permitem entender a problemática que envolve os desafios vivenciados e enfrentados no decorrer da prática pedagógica desses profissionais.

1.2 Objetivando o estudo

Tem sido continuamente questionada a formação do docente, entendido como o profissional capaz de compreender a realidade com a qual trabalha, com compromisso político e competência no campo do conhecimento em que atua, sendo indiscutível a importância

desse debate, pois não se pode negar que os professores se constituem em atores essenciais do processo ensino-aprendizagem e que sua formação, portanto, é um dos determinantes do sucesso ou insucesso do referido processo.

Há muito se observa, no interior das instituições de ensino e na literatura, o quanto é ainda insuficiente o debate sobre o ensino de Direito (REALE, 1999), havendo, portanto, a necessidade de se ampliar os estudos sobre a prática docente nessa área, sobretudo no que se refere à relação ensino e aprendizagem, professor e aluno, demandando, por parte dos professores uma compreensão aprofundada e clara sobre sua prática.

Existe também o equivocado entendimento da maioria dos docentes de que “quem sabe o conteúdo, sabe ensinar”. Esse pensamento é fruto de uma prática que se desenvolveu durante muito tempo e persiste ainda na concepção de muitos professores do ensino superior. Masetto (1998) confirma essa realidade quando informa que, até a década de 70, eram exigidos do professor do ensino superior apenas o curso de bacharelado e o exercício competente de sua profissão. A percepção que se tinha do ato de ensinar era apenas a de transmissão de um conhecimento pronto e acabado, o qual era repassado através de extensas aulas expositivas, concebendo-se o aluno como sujeito passivo no processo de aprendizagem.

É importante, nesse sentido, repensarmos a formação adquirida pelos docentes do ensino superior. Nesse contexto, observamos que, ainda que as fragilidades vivenciadas no início e durante o desenvolvimento do magistério digam respeito à carência de conhecimentos pedagógicos, os professores continuam a reforçar e valorizar o conhecimento específico como principal subsídio para a sua prática docente. Ressalta-se que a formação pedagógica não se limita somente aos aspectos práticos, envolvendo também aspectos ligados às dimensões afetiva, ética, política e social.

Assim sendo, acreditamos que pesquisar como se desenvolve a prática pedagógica do professor do curso de Direito a partir de suas próprias narrativas, analisando-as por meio de um referencial teórico consistente, nos possibilitará conhecer de que forma esse profissional desenvolve sua ação docente.

Diante destas considerações achamos pertinente estabelecer, como objetivo geral desta pesquisa: Investigar como o professor do curso de Direito constrói o processo de tornar-se professor de profissão, através da análise de sua práxis educativa.

Partindo desse propósito central, objetivamos, especificamente, traçar o perfil profissional do professor que atua no curso de Direito; caracterizar a prática pedagógica do professor de Direito; identificar como os professores de Direito, na vivência da profissão docente, vão consolidando o ser professor e, por último, analisar aspectos que demarcam o

processo de tornar-se professor de profissão na vivência da prática pedagógica. Delineia-se, portanto, o ser professor, cuja práxis educativa explicitada em seus pressupostos fundamentais e no seu agir cotidiano poderá constituir-se em referencial para consolidar conhecimentos, explicitar decisões tomadas e, principalmente, permitir encaminhamentos quanto às possibilidades de intervenções pedagógicas.

A natureza e a amplitude do objeto central desta investigação impõem a análise das questões relacionadas à formação e à prática dos professores que atuam no ensino superior e, em especial, dos que atuam nos cursos jurídicos, abordando aspectos relevantes desde a contextualização histórica do ensino e dos cursos jurídicos no Brasil até a contemporaneidade, bem como a análise das tendências atuais na política de formação e prática docente do professor universitário.

Assim, o presente estudo apresenta vertentes básicas definidas pelos capítulos I ao IV, além da introdução e considerações finais. No capítulo I, intitulado **“Percurso metodológico da investigação”**, descrevemos a trajetória e os percursos trilhados na pesquisa, caracterizando todo o contexto institucional, os sujeitos do estudo e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados através das narrativas.

No capítulo II, **“Ensino superior: apontamentos históricos e contemporâneos”** traçamos uma breve contextualização histórica do ensino superior e do ensino jurídico no Brasil, seguido das características do ensino jurídico na contemporaneidade.

No capítulo III, denominado **“Formação e prática pedagógica do professor no ensino superior”**, consideramos importante abordar o papel do professor, procurando identificar as tendências atuais sobre o docente como profissional reflexivo. Abordamos também as concepções e tendências atuais de formação e prática pedagógica baseadas nos novos paradigmas da educação e no professor reflexivo, dialogando com as idéias de Behrens (2005), Pimenta e Ghedin (2002) Schön (2000, 1992), Nóvoa (1995), Freire (1987; 1996), Perrenoud (2002), dentre outros autores.

No capítulo IV **“Tornar-se professor do ensino superior: revelações das narrativas”**, situa-se a análise interpretativa dos dados coletados na pesquisa empírica através das narrativas dos interlocutores, desvelando-se as concepções dos docentes do Curso de Direito sobre a construção do ser professor.

Nas Considerações finais, apresentamos as constatações advindas das análises das narrativas dos interlocutores, que ajudaram na compreensão do problema deste estudo. Apresentamos também nossa perspectiva para que sirvam de reflexão a outros que venham a se interessar pelo assunto e ampliar sua compreensão, já que não temos a pretensão, aqui, de esgotar as discussões acerca do tema investigado.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Paulo Freire

Após delineados os objetivos que norteiam esta pesquisa, passamos a informar o plano metodológico, o qual nos permitiu responder à nossa primordial inquietação, que é compreender de que forma os professores do curso de Direito da NOVAFAPI constroem o processo de tornar-se professor de profissão.

Para alcançar o objetivo almejado, delineamos o tipo de pesquisa, o campo da investigação, os sujeitos pesquisados, bem como as técnicas e os instrumentos de coleta de dados, e, ainda, os procedimentos de análise dos dados. Esses aspectos são esclarecidos a seguir.

1.1 Caracterização da pesquisa

Para a compreensão do objeto de estudo optou-se pela abordagem julgada mais apropriada que é a pesquisa qualitativa, a qual adequou-se à investigação por possibilitar uma maior aproximação com o mundo dos significados e das relações humanas, permitindo captar o universo de motivações e atitudes que compõem aspectos não perceptíveis em equações, médias e estatísticas (CHIZZOTTI, 2005). Essa abordagem de pesquisa favorece a inserção do investigador no contexto a ser pesquisado. Segundo Silva e Menezes (2000, p. 20),

[...] a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A abordagem qualitativa busca descrever e analisar experiências e vivência

complexas, possibilitando a compreensão de como um determinado grupo de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao ocorrido em suas vidas. Assim, a escolha por essa abordagem justifica-se por possibilitar ao investigador a descoberta de significados que são essenciais para responder aos objetivos propostos no trabalho investigativo.

Nesse sentido, a fim de caracterizar a prática pedagógica, identificando as formas de consolidação do ser professor do curso de Direito da Faculdade NOVAFAPI, optamos pela modalidade de pesquisa narrativa, em que os sujeitos interlocutores da pesquisa registram suas falas através da escrita.

Tanto a forma ‘pesquisa dentro da narrativa’ quanto ‘pesquisa narrativa’ está correta, o que quer dizer que a narrativa é tanto fenômeno quanto um método. A narrativa identifica a qualidade estruturada da experiência a ser estudada, e identifica os padrões da pesquisa para o seu estudo. Para preservar essa distinção, utilizamos o instrumento já razoavelmente estabelecido de chamar o fenômeno de ‘história’ e a pesquisa de ‘narrativa’. Dessa forma, dizemos que as pessoas por natureza protagonizam vidas cheias de histórias e contam histórias dessas vidas, enquanto os pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, coletam e contam histórias sobre elas, e escrevem narrativas da experiência. (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 1).

Acreditando que o processo da escrita potencializa o ato de reflexão sobre as ações vivenciadas, nos propusemos a, através das narrativas dos sujeitos, analisar que aspectos vivenciados demarcaram os processos de tornar-se professor. Para Connelly e Clandinin (1990, p.2) “[...]os seres humanos são organismos contadores de histórias e que tanto coletiva como individualmente eles protagonizam histórias de vida”. Assim, por meio da análise das narrativas buscamos atingir os objetivos propostos neste estudo, traçando o perfil dos profissionais do curso de Direito da Faculdade NOVAFAPI, a partir dos seus próprios discursos, e identificando os processos percorridos no âmbito da vivência de sua profissão que os levaram a consolidar o seu “ser” professor.

Considerar as narrativas escritas dos professores nos permitiu analisar textos carregados de significados éticos, técnicos, políticos e afetivos, possibilitando conhecer o sujeito real, historicizado, datado e situado, que é o sujeito professor. Nesse sentido, remetemos às palavras de Pérez (2008, p.3) quando afirma que narrar sua história “[...] é um *estado inédito*, que possibilita ao professor se colocar como sujeito de sua própria história.” (grifo do autor). Nesse processo, o sujeito confronta-se consigo mesmo na medida em que inicia o processo de auto-reflexão, narrando sua história de acordo com suas crenças e

valores, o que possibilita sua autotransformação. Dessa forma, interpretar os fatos narrados pelos sujeitos interlocutores transforma-se numa rica experiência de investigação e de interpretação.

Olhar para o passado pode nos ajudar a encontrar explicações para significar ações que, ao longo do tempo, serviram para construir o percurso pessoal e profissional do sujeito, pois sabemos que o pessoal e o profissional se interligam e se integram. Ao adentrar no âmbito das reflexões, na história e na memória dos sujeitos, através da análise de suas narrativas, buscamos perceber “[...] os recursos, os projetos, os desejos que são portadores de futuro. No passado não há somente as coisas que ocorreram, há também todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência de futuro.” (JOSSO, 2004, p. 16).

Nessa perspectiva, o pesquisador que se utiliza da narrativa em seus trabalhos de investigação precisa ter uma percepção bastante aguçada para tentar situar-se no mundo e no momento histórico e social em que as histórias estão sendo narradas, adentrando no universo particular dos sujeitos, buscando sempre a possibilidade de apreender os valores e significados de cada um a respeito do objeto foco da investigação.

Para Franco (2007, p.19), é importante e até indispensável “[...] considerar que a relação que vincula a emissão de mensagens [...] está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores.” Dessa forma, a narrativa utilizada como método de pesquisa nas investigações pode trazer muitas contribuições, considerando-se a diversidade de informações contidas nas histórias relatadas pelos sujeitos. Assim, as histórias narradas podem revelar o que levou os sujeitos à escolha de sua profissão e os caminhos percorridos ao longo de sua vida profissional e pessoal, já que há, necessariamente, uma interligação entre eles, revelando conflitos, sensações e experiências vividas que podem se tornar reveladoras tanto para o interlocutor quanto para o investigador, como, a propósito, refere Cunha (2005, p. 40):

Essas reflexões favorecem a percepção de que a produção de narrativas serve, ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação. Ela permite o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração, que muitas vezes, nunca havia sido estimulado a expressar organizadamente seus pensamentos.

Pesquisadores como Nóvoa (1988), Cunha (2005), Souza (2006) e Josso (1999, 2004), dentre outros, têm se utilizado da narrativa como método ou como procedimento em seus trabalhos de investigação. A perspectiva do trabalho com narrativa favorece o processo

de análise do seu cotidiano por parte do sujeito pesquisado, permitindo-lhe resgatar sua história e compreender os caminhos que o levaram a tornar-se a pessoa e o profissional de hoje.

Souza (2006, p.14) explicita muito bem esse processo quando diz que “a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si.” Esse exercício de consciência por parte do interlocutor o faz mergulhar no passado, evocando e rememorando experiências e conhecimentos construídos ao longo de todo um percurso pessoal e formativo. Assim, a auto-reflexão pode desencadear processos de construção, reconstrução e desconstrução das formas de pensar e agir sobre a sua prática pedagógica.

Dependendo do envolvimento do interlocutor no instante em que narra sua história, esse momento pode se tornar extremamente rico, na medida em que lhe oportuniza compreender melhor as suas ações ao longo de sua trajetória, revelando, por vezes, experiências vividas que foram importantes na construção e solidificação da sua profissão. Nesse processo, o pesquisador que se utiliza das narrativas dos interlocutores para encontrar respostas para os problemas de sua pesquisa precisa ter maturidade e estar atento a todas as minúcias e detalhes que estão sutilmente inseridos nos relatos e que podem mostrar dados extremamente reveladores sobre as razões dos sujeitos para suas ações, trazendo enormes contribuições para o investigador.

Pelas possibilidades de riqueza na análise dos relatos dos professores interlocutores, optamos por esse método de pesquisa, tendo sempre a constante preocupação em manter o rigor necessário quanto ao olhar crítico e investigativo que deve ser prevalente nessa modalidade de pesquisa.

1.2 O cenário da pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo selecionamos como lócus da nossa investigação a Faculdade de Saúde, Ciências Humanas e Tecnológicas do Piauí – NOVAFAPI (foto 1), com sede à Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123, Bairro do Uruguai, na cidade de Teresina, Estado do Piauí, estabelecimento de ensino superior privado que, atualmente, oferece vinte e dois cursos de graduação nas modalidades Bacharelado e Tecnológico, mantida pela Sociedade de Ensino Superior e Tecnológico do Piauí Ltda. A escolha por essa

instituição como universo da nossa pesquisa deve-se ao fato de que preenche os critérios estabelecidos em função dos seguintes determinantes:

- Possuir curso de Direito reconhecido pelo Ministério da Educação;
- Possuir turmas concluídas com egressos inseridos no mercado de trabalho;
- Ser uma instituição que apóia e investe na formação continuada de seus professores;
- Ter credibilidade perante a sociedade no que tange à sua área de atuação;
- Possuir um corpo docente formado por profissionais que atuam em diversas atividades relacionadas ao Direito
- Por fim, em função de uma razão mais pessoal que é o fato de atuarmos na coordenação de ensino da instituição, motivo pelo qual nos interessamos em desenvolver uma pesquisa que pudesse traçar o perfil dos docentes do curso de Direito, revelando suas formas de construção da profissão docente.



Foto 1: Faculdade NOVAFAPI. Teresina -2009
Fonte: Acervo fotográfico da NOVAFAPI

A Faculdade NOVAFAPI teve o seu curso de Direito autorizado pela Portaria MEC nº 1.535/2002 e reconhecido através da Portaria MEC nº 1.179/2006.

A IES conta com uma infra-estrutura física instalada em uma área de 162.000m² (cento e sessenta e dois mil metros quadrado), construída especificamente para o ensino. Todas as salas de aula são equipadas com data-show, telão, sistema de som e rede de internet

wireless. Junto a toda essa infra-estrutura existe um Núcleo de Prática Jurídica (Foto 2), subordinado à Coordenação do Curso de Direito, criado para atender as exigências da Resolução 09/2004, do CNE/CES, e do projeto pedagógico do curso. O Núcleo tem por finalidade promover e supervisionar as atividades práticas do corpo discente relacionadas ao Estágio Supervisionado Curricular Profissionalizante, visando ao aprimoramento nas áreas profissionais de Advocacia, Magistratura, Ministério Público e demais carreiras jurídicas. A ele se encontram acoplados uma unidade de Juizado Especial Cível, uma unidade da Defensoria Pública Estadual e um Juizado Virtual, possibilitando uma prática de atendimento jurídico à comunidade a partir de uma experiência de estágio extracurricular feita em parceria com a Defensoria Pública do Estado, conforme podemos observar na foto 2.

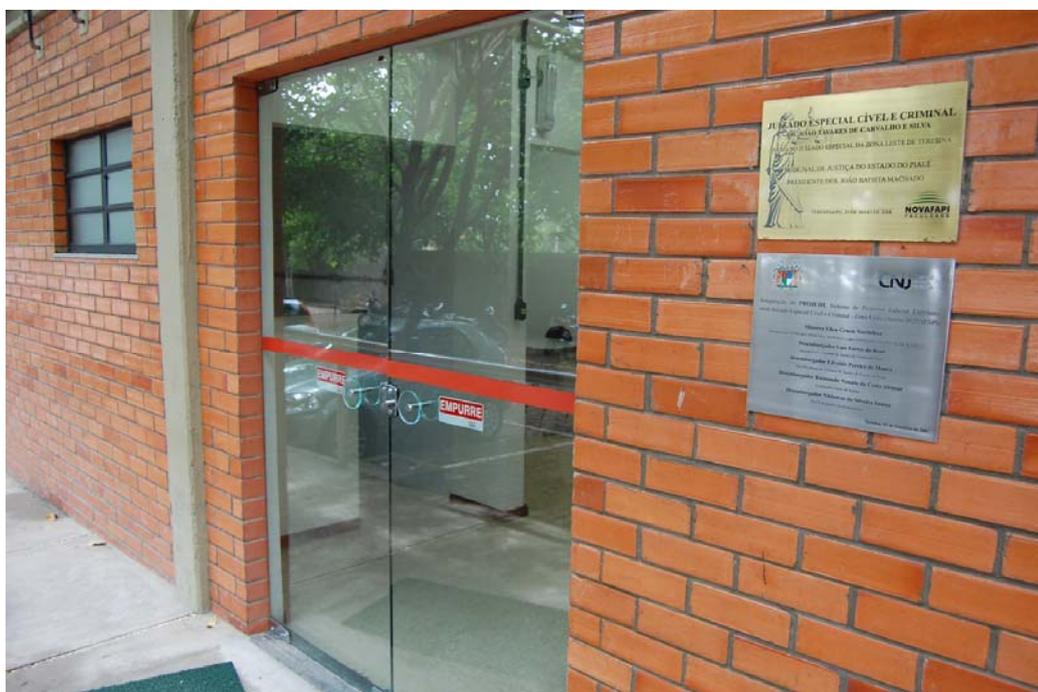


Foto 2: Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade NOVAFAPI -Teresina -2009
Fonte: Acervo fotográfico da NOVAFAPI

O curso de Direito da NOVAFAPI tem se inserido de forma significativa no processo de desenvolvimento econômico e social do estado do Piauí e regiões circunvizinhas, através da formação de profissionais capazes de pensar, elaborar e aplicar as “tecnologias jurídicas” nos novos contextos que se apresentam. Nesse sentido, o projeto pedagógico do curso possibilita ao graduando a aquisição de conhecimentos, de competências e de habilidades para o desenvolvimento integral do cidadão crítico e consciente de seu papel social transformador e capacitado à utilização das mais modernas formas de resolução de conflitos. Para tanto, o projeto prevê atividades complementares, partindo de uma

flexibilização do acesso ao conhecimento, as quais viabilizam concretamente a interdisciplinaridade e promovem a efetiva integração do eixo teoria, prática, pesquisa e extensão.

O currículo busca uma sintonia com a peculiaridade do processo de desenvolvimento sócioeconômico do estado. No tocante às metodologias e técnicas de ensino, o curso tem procurado, a partir da conscientização de seus corpos docente e discente, a experimentação de novas tecnologias pedagógicas mais centradas no aluno e na aprendizagem. Tem como uma de suas metas primar pela por uma incessante busca da realização de efetiva interdisciplinaridade, procurando promover maior conexão entre os diversos aspectos da formação jurídica.

A pesquisa como atividade institucional do Curso de Direito encontra-se alicerçada em um programa de iniciação científica e na exigência da monografia de final de curso, mantida a despeito da flexibilização permitida pela Resolução nº 09/2004, do CNE/MEC. Em termos de atividades complementares, o curso mantém uma regular programação de eventos e cursos, perfeitamente sintonizada com a proposta pedagógica que se deseja implantar. A extensão encontra-se vinculada às atividades complementares e ao Núcleo de Prática Jurídica, o que faz com que a Faculdade NOVAFAPI disponibilize aos estudantes uma inovadora prática de atendimento jurídico à comunidade a partir de uma experiência de estágio extracurricular, em parceria com a Defensoria Pública do Estado.

O Curso de Direito da Faculdade NOVAFAPI possui um corpo docente formado por profissionais amplamente qualificados e que atuam nas mais diversas áreas relacionadas ao Direito, dentre as quais podemos destacar os ramos da Promotoria Pública, Procuradoria, Magistratura, Poder Judiciário Federal e Estadual, Defensoria Pública, Ministério Público, Advocacia Pública e Privada, dentre outros.

Essa diversidade de profissionais que articulam a carreira profissional à docência superior configura um quadro bastante retratado pelos estudiosos da área (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; MELLO, 2007, dentre outros) e confirma a tese de que, muitas vezes, a prática docente é exercida como uma atividade secundária.

É importante ressaltar que a instituição, reconhecendo a importância da formação pedagógica como forma de apoio e valorização do corpo docente, desenvolve uma política de formação continuada implementada e consolidada, na busca de promover a melhoria da qualidade das funções de ensino, pesquisa e extensão por meio de cursos de pós-graduação, oportunizando aos professores o aprofundamento e/ou aperfeiçoamento de seus conhecimentos científicos, tecnológicos e profissionais. Como reforçamento a estes aspectos,

ofere incentivos, como bolsas de estudos para programas de doutorado, mestrado ou aperfeiçoamento; auxílio financeiro e operacional para participação em congressos, seminários, simpósios e eventos similares científicos, educacionais e culturais; cursos de treinamento e atualização profissional e divulgação e/ou publicação de teses, dissertações ou outros trabalhos acadêmicos ou profissionais do pessoal docente.

Assim, por meio do apoio e incentivo à qualificação do seu corpo docente, o que certamente favorecerá a qualidade do processo ensino-aprendizagem, a instituição busca aprimorar a capacitação dos profissionais docentes, qualificando-os para o trabalho técnico, científico e pedagógico.

1.3 Sujeitos da pesquisa

O corpo docente do Curso de Direito da Faculdade NOVAFAPI é formado por 48 (quarenta e oito) professores cuja formação mínima é a de especialista. Esses dados correspondem ao primeiro semestre do ano de 2009, período da coleta dos dados junto aos sujeitos interlocutores da pesquisa, portanto esse número pode variar a cada semestre em função da saída ou entrada de novos professores.

Para atender aos objetivos desta pesquisa os sujeitos pesquisados são 07 (sete) professores do curso de Direito, os quais atendam plenamente aos seguintes critérios preestabelecidos:

- a) ter disponibilidade para contribuir com a pesquisa através da escrita das narrativas;
- b) ter a formação de bacharel em Direito;
- c) estar no efetivo exercício do magistério;
- d) ministrar disciplinas específicas do curso de Direito;
- e) estar no exercício da função docente no magistério superior há, no mínimo, 2 e, no máximo, 5 anos.

Ressaltamos que o critério de possuir entre 02 (dois) e 05 (cinco) anos de atividade docente, se restringe exclusivamente à docência no Curso de Direito. Tal critério justifica-se em função dos objetivos propostos, que buscam investigar de que forma esses professores constroem o processo de tornar-se professor de profissão.

Com base nos dados coletados através de questionário (Apêndice A), traçamos o perfil dos interlocutores da pesquisa, conforme o quadro 01. Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos, adotamos um codinome para cada participante com inspiração em

renomados autores e estudiosos da área do Direito.

Sujeito / Codinome	Faixa Etária	Titulação	Área da Titulação	Regime de Trabalho na IES	Tempo de Exercício na Docência Superior	Exercício Profissional fora Docência
Bittar	31-40	Especialista	Direito	Tempo Parcial	05 anos	Advocacia Servidora Pública
Delmanto	31-40	Especialista	Direito	Tempo Parcial	2 anos e meio	Assessor de Desembargador
Greco	41-50	Especialista	Direito	Tempo Parcial	03 anos	Procurador da Fazenda Nacional
Lenza	31-40	Especialista	Direito	Tempo Parcial	02 anos	Advocacia
Mello	31-40	Especialista	Direito	Tempo Parcial	04-anos	Advocacia
Nader	20-30	Especialista	Direito	Tempo Parcial	03 anos	Advocacia
Diniz	41-50	Mestre	Desenvolvimento e Meio Ambiente	Tempo Parcial	03 anos	Promotora Pública

Quadro 01 – Caracterização dos interlocutores da pesquisa
Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Os dados sintetizados no quadro 01 sinalizam que os interlocutores do estudo são professores em início da carreira docente. Indicam ainda que se trata de profissionais que atuam tanto na docência quanto na área jurídica. Na maioria os sujeitos pesquisados situam-se na faixa etária entre 31 e 40 anos. Desse conjunto de professores, apenas 01 sujeito possui título de mestre, enquanto que todos os outros são pós-graduados apenas com título de especialista. Essa realidade pode se justificar em função do pouco tempo de docência desses sujeitos, ou, arriscamos dizer também que em função da pouca oferta dos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* na área do Direito na nossa região, o que acaba por dificulta a busca por esse nível de ensino, dentro outros fatores.

Quanto ao regime de trabalho, todos são contratados em regime de tempo parcial, sendo reservado, dentro de sua carga horária, tempo para o desenvolvimento de outras atividades profissionais fora do contexto da sala de aula, como atividades de extensão,

participação em comissões internas, dentre outras. Essas atividades estão previstas no Plano de Carreira Docente da NOVAFAPI, que contempla como regime de trabalho as modalidades de horista, tempo parcial e tempo integral. Os professores contratados com regime de trabalho parcial e integral desenvolvem, além da docência, outras atividades ligadas à pesquisa e à extensão, conforme mencionado.

1.4 Técnica e instrumento de coleta de dados

Durante o processo de coleta de dados, fizemos uso de dois instrumentos: o questionário e a narrativa escrita. No primeiro momento, com a aplicação do questionário de perguntas abertas e fechadas (Apêndice A), objetivamos traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, buscando conhecimentos sobre os dados relativos à vida pessoal, acadêmica e profissional dos sujeitos.

De acordo com Moreira e Caleffe (2006), um ponto importante a ser considerado na aplicação do questionário é que o pesquisador não esteja presente no momento do preenchimento pelo investigado. Segundos os autores, o uso do questionário na coleta de dados possui as seguintes vantagens para o investigador: “[...] uso eficiente do tempo, anonimato para o respondente, possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas” (p.96).

Assim, para a aplicação dos questionários, marcamos, por telefone, um primeiro encontro com os interlocutores individualmente, na própria instituição lócus da investigação. Nessa primeira aproximação, explicitamos os objetivos e a importância da pesquisa, assim como a justificativa da escolha dos sujeitos, a garantia do seu anonimato e a finalidade da aplicação do questionário, bem como de outros instrumentais utilizados posteriormente, oportunidade em que o participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo (Apêndice A). Após as explicações, foi estipulado o prazo de uma semana para que os questionários fossem entregues devidamente preenchidos, de onde retiramos os dados para caracterização do perfil dos sujeitos.

Os questionários foram devolvidos pessoalmente pelos interlocutores na própria instituição, e, na medida em que iam sendo entregues, os docentes recebiam o roteiro das narrativas escritas, sendo que um novo prazo de entrega foi combinado entre as partes.

Conforme Cunha (2006), tem-se utilizado a narrativa nas pesquisas qualitativas tanto como instrumento de coleta de dados, quanto como procedimento de formação, visto que o

sujeito organiza suas idéias para relatá-las de forma oral ou escrita, reflete e vivencia o passado, tendo a possibilidade de reconstruir suas experiências na medida em que toma as ações vivenciadas como referência para reconstrução de suas ações no presente.

Assim, construímos um roteiro (Apêndice B), que foi utilizado pelos sujeitos investigados como um orientador na construção de suas narrativas profissionais. O roteiro configura o “enredo”, o que dá sentido à narrativa. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p.93), “[...] o enredo fornece critérios para a seleção dos acontecimentos que devem ser incluídos na narrativa [...]”, indicando o caminho e a seqüência por onde o interlocutor deve seguir durante a construção de sua narrativa. Dessa forma, é o pesquisador quem dirige e conduz a elaboração da narrativa, selecionando os acontecimentos da vida do informante que podem ser incluídos na pesquisa.

Algumas dificuldades surgiram no decorrer da coleta de dados, como a demora prolongada para a entrega das produções, sendo sempre justificada pelos interlocutores em função da falta de tempo, o que entendemos ter ocorrido em razão de que todos exercem outra atividade profissional fora da docência. Outra dificuldade foi a própria elaboração das narrativas, onde os docentes limitaram bastante o conteúdo dos textos produzidos. Muitos relataram não saber o que pôr no papel, pois tinham receio de que determinadas informações não fossem úteis para a pesquisa. Essa dificuldade surpreende, considerando que os interlocutores são profissionais bacharéis, dos quais espera-se como competência básica a redação de documentos diversos.

Cunha (2005) aborda essa problemática quando diz que a prática com essa experiência tem mostrado que algumas pessoas, às vezes, têm dificuldade de falar e/ou escrever sobre o vivido. Dessa forma, conversamos novamente com os professores, orientando-os sobre os principais objetivos da nossa pesquisa e solicitando-lhes um esforço na produção de suas narrativas, de modo a refazerem os textos de maneira bem detalhada e contemplando o máximo de informações possíveis, a fim de obtermos as informações necessárias para a análise.

1.5 Análise dos dados

Após a conclusão da coleta de dados, passamos à etapa seguinte, que foi a análise dos dados. A princípio fizemos diversas leituras das narrativas como forma de obter uma visão geral do material a ser analisado, empregando a técnica de análise de conteúdo, a qual

segundo Bardin (1977) é um conjunto de técnicas voltado para um trabalho rigoroso de interpretações que oscilará entre a objetividade e a subjetividade da mensagem para então configurar a resposta do sujeito sobre o objeto pesquisado. Dessa forma, essa técnica nos permite compreender o que está subjacente nas palavras do interlocutor, sujeito da pesquisa.

De acordo com Minayo (2004), pode-se destacar duas funções na aplicação da técnica de análise de conteúdo. A primeira delas é o uso na verificação de hipóteses e/ou questões, em que se pode encontrar respostas para as questões formuladas e confirmar ou não as hipóteses estabelecidas antes do trabalho de investigação. Outra função refere-se à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, possibilitando ao investigador ir além do que está apenas aparentemente sendo comunicado. Essa técnica possibilita a reconstrução das representações inseridas nas narrativas dos interlocutores sob o olhar atento e investigativo do pesquisador, pois, necessariamente, toda mensagem expressa algum significado e um sentido.

Durante o processo de análise dos dados, é indispensável considerar que a emissão das mensagens está articulada às condições contextuais de seus emissores, as quais envolvem toda a história, a situação econômica e sócio-cultural em que estão inseridos, o que resulta nas expressões verbais produzidas, carregadas de componentes cognitivos, afetivos, ideológicos, valorativos e historicamente mutáveis.

É indispensável também, durante a análise de conteúdo das narrativas, que se faça a relação da mensagem com uma teoria, a partir de comparações contextuais, dando-lhe relevância teórica. (FRANCO, 2007). Dessa forma, apoiando-se no referencial teórico utilizado para dar suporte à pesquisa, partimos então para a análise dos dados encontrados nas narrativas. Os textos produzidos revelaram inúmeros aspectos vivenciados pelos professores tanto em sua atividade profissional, quanto pessoal, pois as duas estão implicitamente interligadas, trazendo à tona situações reveladoras do desenvolvimento da prática docente dos interlocutores, mostrando suas histórias, percepções, ações, reações, etc.

De acordo com Franco (2007, p.14), “[...] é indispensável conhecer novas possibilidades de identificação e de uma análise consistente e substantiva do conteúdo das mensagens que expressam crenças, valores e emoções a partir de indicadores figurativos.” Assim, a análise voltou-se para a compreensão dos dados coletados, buscando respostas para as questões formuladas a fim de se ampliar o conhecimento a respeito do tema investigado.

Para fins de organização e de análise dos dados três caminhos foram percorridos: 1. a pré-análise 2. a exploração do material e 3. o tratamento dos resultados, a categorização e a interpretação (BARDIN, 1977).

A primeira fase destinou-se à organização e sistematização dos dados coletados e das idéias, fazendo o que Bardin (1977, p. 96) chama de “leitura flutuante”, com a qual se destacam os pontos considerados relevantes para a compreensão do objeto pesquisado.

Durante a segunda etapa, segundo Triviños (1990), procede-se à descrição analítica dos dados, devendo dar destaque para as partes relevantes da coleta. Procedemos então a um estudo mais apurado das narrativas, articulando-o com os objetivos e o referencial teórico estabelecido na pesquisa. Nesse momento, estabelecemos os eixos de análise.

No terceiro momento, chamado de interpretação, procedemos à análise dos dados buscando o aprofundamento do tema pesquisado e definindo quais falas, nas narrativas dos professores, poderiam ser interpretados segundo os eixos de análise já estabelecidos.

As narrativas escritas, produzidas pelos interlocutores deste estudo, descrevendo suas vivências, suas experiências, seus modos de pensar e de agir, suas dificuldades e motivações a respeito da docência no ensino superior jurídico encaminharam nossa análise quanto à interpretação dos achados na forma da análise de conteúdo.

Os dados foram selecionados e agrupados segundo os critérios recomendados na análise de conteúdo, levando à definição de três eixos de análise, conforme figura 1 a seguir:

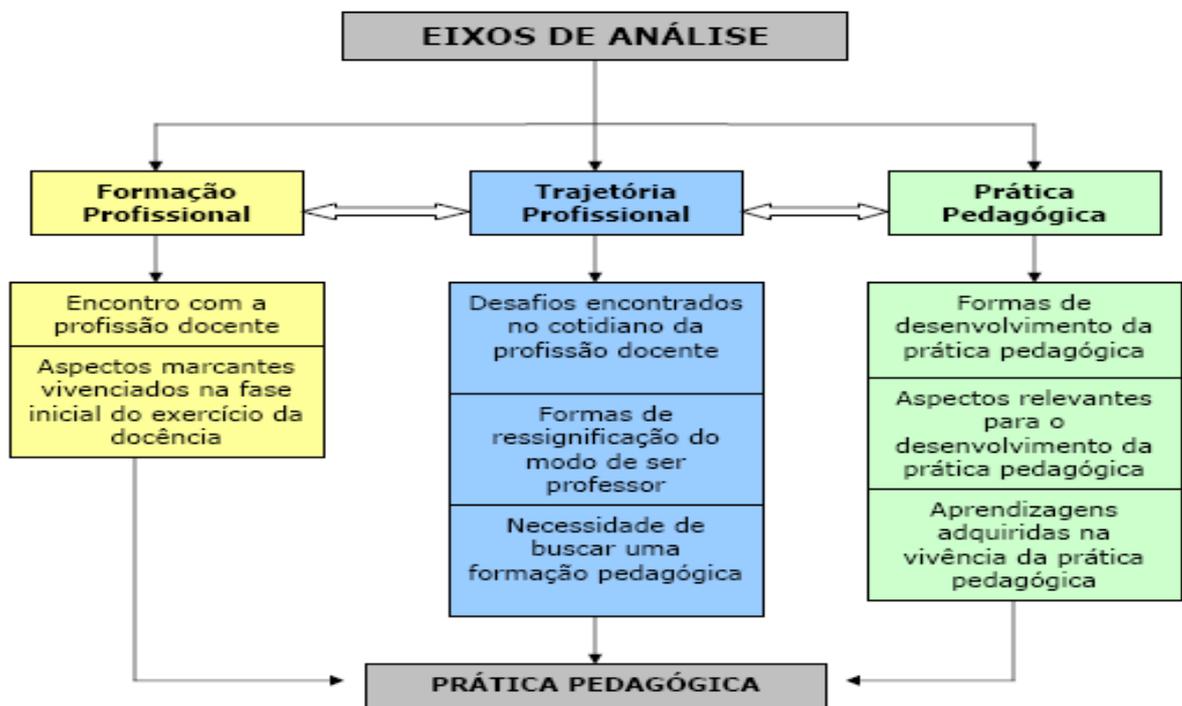


Figura 01. Eixos de Análise
Fonte: Dados da pesquisa (2009)

No primeiro eixo, definido como “Formação Profissional”, analisamos as variadas formas e razões que levaram o interlocutor ao encontro com a docência e quais aspectos foram mais marcantes no período inicial do seu encontro da profissão do magistério superior.

No segundo eixo, “Trajetória Profissional”, analisamos os desafios vivenciados no cotidiano da profissão, as formas de ressignificar a prática docente e, em função da sua inserção no contexto da sala de aula, se esse profissional valoriza e sente necessidade de buscar uma formação pedagógica que lhe possibilite desenvolver habilidades para saber lidar mais adequadamente com o cotidiano da profissão docente.

No terceiro e último eixo de análise, “Prática Pedagógica”, investigamos de que forma os docentes desenvolvem sua prática pedagógica, quais aspectos consideram relevantes para o desenvolvimento dessa prática e quais aprendizagens foram adquiridas durante a vivência da profissão docente.

Após definido todo o percurso metodológico, apresentamos, no capítulo II, a seguir as reflexões teóricas que deram suporte à presente investigação.

CAPÍTULO II

ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

CAPÍTULO II

ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende.

César Coll

No âmbito do ensino superior, uma questão se torna relevante quando observamos que boa parte das instituições de ensino privilegia a experiência profissional do docente na sua área de formação, em detrimento da experiência pedagógica. Essa situação contribui para a desvalorização da necessária capacitação pedagógica por parte do docente.

No decorrer do processo ensino-aprendizagem o professor assume uma pedagogia ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos. Na medida em que um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimento pelos alunos, a gestão da matéria torna-se um verdadeiro desafio pedagógico. Nesse sentido, para que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido com êxito, o professor, além do conhecimento do conteúdo específico, precisa também do conhecimento pedagógico que o habilite a trabalhar esse conteúdo de forma a promover a aprendizagem do discente, ou seja, o professor precisa criar estratégias para transformar a matéria em função de condicionantes como o tempo, o projeto pedagógico, a motivação dos alunos, dentre outros (TARDIF, 2002b).

Assim, a tarefa do professor torna-se extremamente difícil e requer daquele que a executa, determinadas características bastante peculiares e específicas que não podem, sob nenhum pretexto, ser negligenciadas. Envolve também um conjunto de capacidades técnicas indispensáveis ao exercício da função docente e que devem ser adquiridas, aperfeiçoadas, atualizadas e recriadas (VASCONCELOS, 2000). Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo, o conhecimento de sua área específica de ensino, a capacidade técnica e a constante atualização constituem um conjunto de competências e habilidades predominantemente desejáveis a qualquer docente.

Com certeza, o domínio do conteúdo específico é condição preponderante para o exercício do magistério, porém o saber pedagógico também deve ser condição básica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, ou seja, é preciso ter conhecimento pedagógico sobre como, por exemplo, ser claro e objetivo ao expor o conteúdo, ser um facilitador da

aprendizagem, saber selecionar recursos e escolher metodologias adequadas, saber avaliar, saber planejar, enfim, saber ensinar.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) destaca que conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém, pois a verdadeira competência pedagógica não está aí. Ela consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem, porém nem sempre é a visão do professor, pois, para muitos, a formação pedagógica é desnecessária, compondo-se apenas de técnicas meramente operacionais voltadas para o ensino, o que demonstra, nesta situação, total desconhecimento do verdadeiro sentido dos cursos de formação continuada para os professores. Essa simplificação ocasionada pelo desconhecimento empobrece o exercício profissional desses professores enquanto docentes do ensino superior, como é o caso dos professores do curso de Direito, às vezes.

Vasconcelos (2000) destaca que a correta formação pedagógica passa, necessariamente, por conhecimentos de Filosofia da Educação, de Política Educacional, de Sociologia, de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação e ainda pelo domínio de questões do ensino como avaliação, currículo, além de outros aspectos. Somente os professores que se tornam sujeitos pensantes e críticos são capazes de compreender e analisar criticamente a realidade, de modo a agir eficazmente frente a situações concretas surgidas no dia-a-dia no exercício da docência.

A esse respeito, Faria (2003) destaca que a educação transformadora, que vem sendo amplamente discutida desde o final do século XX, não pode ser conduzida por objetivos que explicitem basicamente a aquisição de conhecimentos. Pelo contrário, deve estar voltada especialmente para a reelaboração dos conhecimentos e habilidades incorporados e para a produção de novos conhecimentos, o que só é possível com uma profunda interação entre professor e aluno. Para tanto, deverão empreender ações como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação, tendo por base a realidade dos educandos. Nesse contexto, o professor assume a responsabilidade de articular metodologias de ensino caracterizadas por uma variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos.

De acordo com essa visão, o entendimento que sobressai é que o ensino, numa concepção mais tradicional, não é suficiente para atender às novas dinâmicas e rápidas mudanças que invadem a nossa vida tanto no campo profissional como pessoal. Hoje, não faz mais sentido pensarmos o conhecimento desvinculado do trabalho. O conhecimento transforma o trabalho, mantendo uma relação bem estreita entre teoria e prática, o que chamamos de práxis. Vasquez (1997, p.185), a esse respeito adverte que “[...] toda práxis é

atividade, mas nem toda atividade é práxis”, ou seja, a atividade é considerada práxis quando partimos do pressuposto que

[...] é uma atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produto de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade. A finalidade, por sua vez, é expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade (VÁSQUEZ, 1997, p. 188).

Dessa forma, o que se espera é que o professor aja de forma consciente e intencional, demonstrando aptidão para procurar e explorar meios rumo à constante atualização e apropriação de conceitos que propiciem o enriquecimento e renovação dos conhecimentos já adquiridos, mobilizando diversos saberes, mediante uma forma reflexiva de desenvolver a ação docente.

Delors (2000), nesse sentido, preconiza uma nova concepção de educação que oportunize a emergência do potencial criativo, que ultrapasse o aprender a conhecer e o aprender a fazer, para simples fim de ordem econômica e que possibilite a realização da pessoa, a qual, na sua totalidade, aprende a ser.

Neste mesmo diapasão, Tardif (2002b) propõe que o trabalho dos professores seja considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor. Assim, cabe ao professor, além da organização das condições de aprendizagem, a tarefa de socializar o saber técnico científico da sua área específica, historicamente acumulado e por ele apropriado nos processos de formação acadêmica e continuada e pela vivência da práxis educativa no contexto escolar, para um sujeito situado, datado, historicizado, consciente do seu tempo e do seu estar no mundo que é o sujeito aluno, aqui genericamente referenciado como um ser que sente, que pensa e que faz, e principalmente, desenvolve um que-fazer que deve ser tecnicamente orientado, politicamente correto e eticamente competente, que é o fazer docente.

Pela complexidade que caracteriza o ser e o fazer docente, bem como pela complexidade que envolve e determina o processo de ensino-aprendizagem com suas múltiplas dimensões, as competências do professor se constituem em possibilidades reais de viabilização de uma práxis educativa carregada de sentido, de significado e de resultados positivos.

2.1 Ensino no Brasil: breve contextualização histórica

No atual contexto, a crise no ensino jurídico emerge como temática instigante e desafiadora, contudo não se pode investigar essa crise isolando-a de sua evolução histórica, permeada por mudanças às vezes significativas, outras vezes nem tanto, sendo necessário também situá-la em relação à evolução do processo de ensino no país.

Para situar historicamente a educação no Brasil, consideramos de início o período marcado pela influência dos jesuítas, principais educadores da época colonial. Nesse período, a educação não era valorizada socialmente e servia de instrumento de dominação e de aculturação dos nativos, sendo que para a elite colonial era oferecido tratamento diferente. Segundo Ferro (2007, p. 214), “[...] dadas as dificuldades do próprio choque da cultura indígena com a europeia, e o desinteresse da Coroa Portuguesa pela escolarização do gentio, aos poucos, as escolas passaram a ser privilégio dos brancos.”

A base da instrução eram os princípios contidos na *Ratio Studiorum*, conjunto de normas criadas para regulamentar o ensino no colégio jesuítico, cujo ideal era a formação do homem universal, humanista e cristão. A ação pedagógica caracterizava-se pelas formas dogmáticas do pensamento, contra sua possibilidade crítica, isto é, o ensino era alheio à realidade. Os pressupostos didáticos encontrados no código pedagógico dos jesuítas enfocavam o seu caráter formal e eram marcados pela visão essencialista do homem.

Em se tratando de ensino em nível superior, a literatura mostra que, ao contrário das Américas Espanhola e Inglesa, que tiveram acesso a esse nível de ensino ainda no período colonial, o Brasil teve que aguardar até o final do século XIX para que fossem implantadas as primeiras instituições desse nível no país.

De acordo com Brandão (1997), o período colonial compõe-se de dois momentos bem distintos no que se refere à educação no Brasil, que são: o período jesuítico e o período pombalino (conhecido como o “período das trevas”). Com a expulsão dos jesuítas, o Brasil ficou 13 anos sem desenvolver qualquer atividade escolar, o que pode ser considerado um período de retrocesso e de atraso no âmbito educacional no país, causando uma enorme desarticulação no ensino e atrasando ainda mais as chances de organização e instalação do ensino superior.

Quando da chegada da família real portuguesa ao Brasil, surge o interesse em criar escolas médicas na Bahia, com o curso de Cirurgia, e no Rio de Janeiro, com o curso de Cirurgia e Anatomia, ambos em 1808. Posteriormente, em 1810, é fundada a Academia Real

Militar, que anos mais tarde se converteria na Escola Politécnica.

Após a Proclamação da Independência houve um crescimento de escolas de nível superior no Brasil, sempre voltadas para formação profissional. Assim, em 1889, a República se desenvolve, com a criação de 14 Escolas Superiores. Dessa forma, quando do seu surgimento, o ensino superior no Brasil, era dotado de forte natureza profissionalizante, sendo ofertado por faculdades isoladas e servindo apenas aos interesses da elite. Pimenta e Anastasiou (2005, p.148-149) assim discorrem sobre essa realidade:

O modelo de ensino adotado nessas escolas era o franco-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdade, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado.

Com relação à organização administrativa, vigorava um modelo centralizador e fragmentado, que impossibilitava e dificultava qualquer forma divergente de pensamento, criando-se assim uma unidade impositiva. Quanto à sala de aula, a relação professor, aluno e conhecimento se efetivava seguindo as características do modelo jesuítico, no qual o professor transmitia, e o aluno recebia e memorizava passivamente o conteúdo, tendo a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório. Essa forma até hoje se mantém, com dificuldades para se modificar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

No período de um século, compreendido entre 1808 e 1908, surgiram algumas tentativas para implantar a primeira universidade no Brasil, porém todas foram frustradas. A partir de então, em 1909 é criada a Universidade de Manaus; em 1912, a do Paraná; em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro; a de Minas Gerais, em 1927; a de São Paulo, em 1937, e a Universidade de Brasília, em 1961.

Posteriormente, nas décadas de 1950 a 1970, diversas universidades federais são implantadas em todo o país, além de algumas estaduais, municipais e particulares, sendo que a “explosão” do ensino superior deu-se nos anos 70. Nesse período, o desenvolvimento da indústria e do comércio fez com que houvesse a necessidade de qualificação da mão-de-obra para trabalhar nesses setores. O governo, impossibilitado de atender a essa demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse diversos novos cursos, porém, sem um adequado planejamento em sua expansão e sem uma adequada estrutura de fiscalização por parte dos órgãos oficiais, verificando-se, em consequência, uma queda na qualidade do ensino.

Em função do modelo de produção capitalista, houve a supervalorização dos

cursos técnicos e, como bem definido por Brzezinski (1996, p. 59), “[...] a educação neste contexto, transformou-se em ‘treinamento’, situando os alunos em meros executores do conteúdo transmitido em sala de aula”.

Com o processo de abertura política no país, ocorrido nos anos 80, foram promovidos estudos, encontros e discussões voltados para a crítica da educação dominante, evidenciando o caráter reprodutor da escola. Nesse cenário, observamos uma preponderância dos aspectos políticos, enquanto as questões didático-pedagógicas foram minimizadas.

Assim, a formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, em detrimento da dimensão técnica e humana, comprometendo de certa forma a identidade do processo formativo e acentuando uma postura pessimista e de descrédito quanto a sua contribuição para a prática pedagógica do futuro professor.

O período relativo à década de 1980, segundo Freitas (2002), representou para os educadores a ruptura com o pensamento tecnicista que predominou na área até então. Para a autora, na esfera do movimento da formação, os educadores lançaram importantes questões sobre a formação do educador, destacando, entre outros aspectos,

[...] a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

Ao discutir questões referentes à formação dos docentes para atuarem no ensino superior, Vasconcelos (2000) destaca que, desde a década de 70, esse aspecto tem sido objeto de preocupação em várias universidades brasileiras, sendo que, na década de 90, com a marcante presença do Estado Avaliativo e das mudanças do terceiro milênio, esse tema passou a ganhar ainda maior destaque.

O ensino superior em nosso país, desde seus primórdios, sempre se ocupou em formar profissionais para atuar no mercado de trabalho. Cunha (2005, p. 21) explicita bem essa realidade quando diz que “Se em tese, o capital cultural é um patrimônio acumulado pela humanidade, na prática ele está regido pelo interesse econômico e tem, na educação escolar e acadêmica, o seu principal agente de legitimação.” Consequentemente, essa realidade engendrou características bem marcantes nos cursos superiores, dentre as quais citamos algumas, como a questão dos currículos que privilegiam conteúdos predominantemente técnicos, sem preocupação com a interdisciplinaridade de conteúdos, e também o corpo docente, formado eminentemente por profissionais competentes em sua área de atuação, mas

sem formação pedagógica apropriada para atuarem no ensino.

Existe claramente uma realidade em que o profissional das diversas áreas do conhecimento adere à docência no ensino superior em função apenas de um conhecimento prático e de sua capacidade de atuar em sua área específica de atividade. Nesse sentido, Cunha (2001) pontua que há um imaginário em torno dessa questão, o qual concebe a docência como atividade científica, enfatizando o domínio do conhecimento específico e o instrumental como suficientes para produzir novas informações e para que se cumpram seus objetivos.

Entendemos que a formação pedagógica é indispensável para o exercício da docência, devendo, é claro, estar aliada a outras competências também necessárias para a construção do verdadeiro perfil do educador. Nesse contexto, as instituições de educação superior devem estar atentas para acompanhar e dar suporte necessário aos seus professores, não servindo apenas de local de geração de novos saberes, mas atuando também como agenciadoras para a capacitação dos seus docentes.

2.2 Contextualizando o ensino jurídico

Os cursos jurídicos no Brasil são formadores de profissionais e, conseqüentemente, dos docentes nessa área. Assim, é relevante refletir sobre esses aspectos, uma vez que esses cursos formam e influenciam diretamente o pensamento dos bacharéis. Perspectivando, desse modo, melhor situar o ensino jurídico brasileiro, bem como todo o contexto responsável pelo que está posto na atualidade, necessitamos, de início, retroceder um pouco na história.

O Direito constituiu-se no Brasil quando o país ainda se encontrava na situação de Colônia, sofrendo todas as influências culturais predominantes na metrópole. Os juristas eram formados na Universidade de Coimbra e constituíam uma elite dominante, responsável pelo aconselhamento da Coroa. Para o acesso de profissionais, dessa e de outras áreas, a cargos públicos, eram considerados a origem social e o apadrinhamento do candidato.

Segundo dados da Enciclopédia Barsa (1989, p. 391), no período compreendido entre os anos 1577 e 1822, Coimbra formou 2.464 estudantes oriundos do Brasil, fazendo com que aumentasse cada vez mais a submissão do Brasil-Colônia à Metrópole. De acordo com Olívio (2000, p. 56),

[...] a formação em Direito era um processo de socialização destinado a criar um senso de lealdade e obediência ao rei. É bastante significativo que, durante os trezentos anos em que o Brasil foi colônia de Portugal, Coimbra fosse a única Faculdade de Direito dentro do império português. Todos os magistrados do império, tivessem eles nascido nas colônias ou no continente, passavam pelo currículo daquela escola e bebiam seu conhecimento em Direito e na arte de governar naquela fonte.

Nessa perspectiva, o bacharel era formado em um contexto e numa realidade bem diferentes do que caracterizava o Brasil, onde, ao retornar, iria aplicar o que aprendeu. Isso causava certa alienação em nossos juristas, realidade que pouco importava para a metrópole, já que o único interesse que tinha na Colônia era o econômico, mantendo-se, assim, um eficiente método de controle ideológico. Desse modo, a única preocupação com o ensino superior era resumida à formação em outras áreas do conhecimento consideradas técnicas, como o curso de Medicina, por exemplo, que era ministrado na Faculdade de Medicina, na Bahia.

A rigor, a percepção do Direito era totalmente desvinculada dos interesses da população, sendo voltado totalmente aos interesses da coroa, sem nenhuma intenção de defender as camadas populares. Esse cenário sócio-político, jurídico e cultural continuou a se manter mesmo com a instituição do Brasil Império, em 1822. Na época de sua independência, o Brasil ainda era um Estado em formação e, nesse período, segundo Maciel (2007), o país encontrava-se carente de instrumentos indispensáveis à formação do Estado Nacional. Dessa forma, para este autor, durante toda a primeira metade do séc. XIX, o país

[...] se edificava desconfiando-se da solidez dos materiais e do terreno, em razão de não haver projetos definidos e instituições estruturadas, de viver o País momentos de intensa ebulição política, sobretudo após a dissolução da Assembléia Constituinte, e da existência de movimentos e revoltas nas províncias (MACIEL, 2007, p. 1).

Nesse sentido, a história do ensino jurídico no Brasil centra-se em questões surgidas logo após a declaração de sua independência, tendo como principal intuito “[...] criar uma *intelligentsia* brasileira apta a enfrentar os problemas da nação e moldar novas consciências, além de profissionalizar a política e impulsionar o nacionalismo [...]” (FONSECA, 2005, p. 101).

Durante a Constituinte de 1823, com o objetivo de se organizar a nova Constituição brasileira, foi apresentado o Projeto de Lei de José Feliciano Fernandes Pinheiro, o Visconde

de São Leopoldo, com a indicação dos primeiros cursos jurídicos em terras nacionais, no entanto só foi aprovado o Projeto de Lei apresentado ao Parlamento em 04 de setembro de 1826.

Assim, é possível dizer que o marco inicial da formação de uma cultura jurídica no país corresponde ao momento da sua independência política, pois lembramos que, durante todo o Período Colonial, não existia universidade no Brasil, da mesma forma que data de 1827 o surgimento dos primeiros cursos de Direito (Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo e o Curso de Ciências Jurídicas Sociais de Olinda). Estes permaneceram como os únicos pólos formadores de bacharéis em terras nacionais durante todo o império, mas eram amparados na matriz dos cursos jurídicos portugueses, portanto não apresentavam nenhuma intenção de formar uma cultura jurídica nacional (GUIMARÃES, 2006).

Com base no exposto, concluímos que o início da história do ensino jurídico no país foi marcado expressivamente pela urgente necessidade de formar um corpo burocrático capacitado para, de acordo com Guimarães (2006, p. 50), suprir “[...] as carências advindas com o processo de construção da identidade política nacional”, mantendo assim, a “tradição” de destinar-se mais a atender aos interesses do Estado do que às necessidades judiciais da população, tal como havia acontecido quando o Brasil ainda era colônia de Portugal.

De acordo com a sua estrutura curricular, pode-se dizer que os primeiros cursos jurídicos eram permeados por ideais liberais. O liberalismo surgido no Brasil como símbolo da nossa independência apresentava, segundo Wolkmer (2006), profundas contradições e aspirações de liberdade entre os diversos setores da sociedade. Para os negros, mestiços e marginalizados, significava a esperança de que acabassem os preconceitos e surgisse uma maior igualdade econômica; para a parcela da população que participara efetivamente do movimento de libertação em 1822, o liberalismo representava a total eliminação do absolutismo monárquico e dos vínculos coloniais, possibilitando grandes chances de produção de riquezas. Isso tudo representou, na análise de Wolkmer (2006, p. 79), uma “ambígua conciliação entre patrimonialismo e liberalismo, resultando numa estratégia liberal-conservadora que, [...] introduziria uma cultura jurídico-institucional marcadamente formalista, retórica e ornamental [...]”. Decorre daí o principal perfil da nossa cultura jurídica, que é o bacharelismo liberal.

Martins (2008), a propósito, refere que o liberalismo é um elemento chave para que se compreenda a cultura jurídica brasileira, notadamente, a partir do século XIX. O liberalismo pode ser entendido como sendo uma concepção de mundo que privilegia o

individualismo, tendo como finalidade assegurar a liberdade individual e a propriedade privada. Favorecia assim a economia de mercado e o Estado mínimo, porém, da forma como se desenvolveu em solo pátrio, pouco tinha a ver com o liberalismo europeu, convivendo pacificamente com o sistema escravista e com o patrimonialismo. Essa teoria econômica que dominou o pensamento dos países capitalistas no século XIX e início do século XX é definida como liberalismo clássico.

Outra característica marcante dos cursos jurídicos brasileiros nessa fase é relatada por Guimarães (2006), ao afirmar que, em sua fase inicial, nada havia no currículo desses cursos que suscitasse a capacidade reflexiva do acadêmico. Consequentemente, o bacharel egresso do curso de Direito estava preparado para exercer qualquer atividade administrativa do Estado, mas não para participar efetivamente da vida do Direito, pois não angariara uma formação e uma preparação assentada em um conhecimento jurídico nacional. “Por aqui, as escolas do direito apenas formariam gente especializada, mas não o conhecimento.” (GUIMARÃES, 2006, p. 54).

Freitas Jr. (2006, p. 249) vai mais além, ao afirmar que o ensino jurídico ministrado pelas faculdades de Direito no Brasil, até o final do século XX, ainda estava atrelado ao esquema coimbrão, com aulas magistrais “[...] atrelados a velhos manuais doutrinários, verdadeiros clássicos que, mesmo não estando desatualizados no tocante à legislação nacional, não mais representavam as exigências jurídicas do tempo presente.”. Assim, toda a cultura transmitida através desses cursos era a cultura européia, bem distante da nossa.

Sobre a formação e preparação para a docência superior, Bastos (2000) comenta que, em nenhum momento, durante toda a história imperial no país, houve qualquer tipo de incentivo ou surgimento de alguma ação que viabilizasse qualquer política de formação para o magistério jurídico. Este fato possibilitou que o pessoal docente, nem sempre formado em Direito, se confundisse com os advogados ou militantes da advocacia. Eram frequentes as escolas admitirem “lentes” (como eram chamados os professores na época) nem sempre concursados.

De acordo com Bastos (2000), nessa década, começam a surgir críticas ao ensino jurídico, principalmente no que se refere à clientela, pois o curso só era procurado por pessoas pertencentes à elite. Entre os deputados surgiam comentários do que ocorria na época, semelhante ao que ainda ocorre hoje: “o professorado dos cursos jurídicos busca apenas um lugar de espera para outro melhor, ou com a intenção de acumular outras funções, cujo vencimento lhe ajude a viver [...]” (p. 61).

Com relação à metodologia de ensino, desenvolvia-se totalmente com base na

pedagogia tradicional, ou seja, centrada na memorização de conteúdo. Assim, a função do professor limitava-se ao ato de exposição oral de conteúdos. Desse modo, a pedagogia tradicional contribuía com o modelo social liberal, ao permitir a manutenção da estrutura social em concomitância com a estrutura operacional do Direito na formação direcionada dos bacharéis.

Com base no exposto, a conclusão que emerge é que o bacharel constituiu-se em importante figura na sociedade brasileira durante o século passado, desenvolvendo-se dentro de uma esfera acadêmica controvertida, turbulenta e heterogênea, como constatado nas diversas vertentes teóricas registradas neste capítulo..

É bem verdade que todos os elementos se interligam e que o que somos hoje é reflexo de todo o ocorrido no passado. Olhando, então, para o passado do ensino jurídico, dizemos que, com relação a alguns campos, como o da prática pedagógica, pouquíssimas mudanças ocorreram na evolução dos cursos de Direito, não sendo muito visíveis essas alterações, ou talvez não sejam realmente significativas com relação à prática de ensino e à produção do conhecimento dentro da sala de aula. Esse cenário revela que a realidade vivida hoje nos cursos jurídicos é reflexo de um modelo educacional imposto ao Brasil durante décadas, o qual, apesar de ter sofrido constantes reformas, não conseguiu, ainda, se libertar totalmente do modelo herdado do Direito português, que na sua essência caracteriza-se pelo ensino positivista, em que vigora o reducionismo normativista e o tecnicismo jurídico.

2.3 Traços contemporâneos do ensino jurídico

Inegavelmente, o contexto que serviu de alicerce para a implantação e desenvolvimento dos cursos superiores, em especial os de Direito, no país nos faz refletir sobre a práxis docente no ensino jurídico atual, no qual uma questão básica se impõe: Será que os professores dos cursos de Direito, na contemporaneidade, estão pedagogicamente capacitados para desempenhar o seu papel? A respeito dessa problemática, Imbernón (2000, p. 29) refere que “[...] a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico.” Assim, antes de assumir o papel de professor, esse profissional deve buscar capacitar-se pedagogicamente para atuar na educação.

Nesse sentido, Ribeiro Jr. (2001) afirma que 90% do corpo docente dos cursos de Direito são formado por juristas, e apenas 10% desses profissionais possuem algum tipo de formação na área pedagógica. Este dado revela que, para a maioria desses professores, saber o

conteúdo é saber ensinar. Dessa forma, é preciso que busquem investir no seu desenvolvimento pessoal e profissional através de uma formação continuada que os façam se apropriar dos saberes necessários a um melhor desempenho na área. Assim,

[...] a formação continuada de professores pode ser um dos fatores da criação de novas formas, de novas possibilidades, que permitam aos docentes repensarem ou ressignificarem a sua prática educativa, visando dotá-la de um novo sentido para as suas vidas e para as vidas dos seus alunos. Partindo desses princípios, então, o desvendamento da ocorrência do processo de formação continuada dos professores universitários torna-se importante na medida em que permite conhecer os fatores que dificultam e possibilitam tal processo, e nos propicia apontar alternativas que, na nossa opinião, podem levar os professores, a querer utilizar os meios disponíveis – os fatores possibilitadores – com o objetivo de concretizar ações docentes realmente humanizadoras (ROSEMBERG, 2002, p. 58).

Nessa perspectiva, ao discutirmos a prática docente do professor de Direito, é importante entendê-la como algo complexo que supõe uma ação reflexiva, comprometida e competente. Devemos, nesse aspecto, ter consciência da importância do preparo desse profissional, investindo em reflexões mais profundas que contribuirão para que esse professor crie e recrie o seu fazer de forma a atender às novas exigências da sociedade, considerando as especificidades do curso em sua complexa relação com o mercado de trabalho.

O que a sociedade espera desse profissional, muito mais do que ações puramente técnicas e tradicionais, é a capacidade de pensar a prática dentro de um contexto individual e coletivo, em sua complexidade e historicidade, compreendendo os processos de produção e reprodução dos saberes, no plano da sociedade e das instituições em geral, em seus aspectos didáticos, introduzindo o estudante no trabalho de pensar e recriar a experiência aportada nos conteúdos que estudam.

É importante, pois, ressaltarmos que o ensino do Direito se justifica, pela importância e pela necessidade que representa para a sociedade, pois seria difícil vivermos em comunidade sem os ensinamentos e sem os serviços prestados pela área jurídica. Esses ensinamentos, entretanto, precisam ser repensados, reavaliados e revisados, numa perspectiva mais humanística, tornando-se dotados de uma metodologia pedagogicamente apropriada e de práticas inovadoras, considerando-se a eficiente aprendizagem discente.

Na verdade, há perspectiva de melhoria da qualidade do ensino jurídico, desde que as instituições formadoras cumpram seu papel social de formar profissionais aptos às novas exigências de ensino e de pesquisa, principalmente no que tange ao compromisso de fortalecer as demandas pertinentes à sociedade democrática na qual vivemos. Dessa forma, as

instituições pedagógicas ocupam um papel importante por ser um dos elementos que possibilitam a melhoria da qualidade do ensino superior, capacitando os professores a desenvolverem bem a complexa tarefa de ensinar. Acerca desse compromisso, Gil (2007) destaca que, são antes de tudo, instituições sociais e, como tal, refletem as características do sistema social que as inclui. Para esse autor, as doutrinas pedagógicas presentes nessas instituições refletem os valores sociais dominantes e muitas apontam para mudanças que devem ocorrer para que se ajuste à sociedade a novas realidades.

A educação requisitada pelos atuais cursos jurídicos vem sendo objeto de estudo e discussão de diversos autores, como Martinez (2006), Mello (2007), Guimarães (2006), Rodrigues (1993), dentre outros que alertam para o estabelecimento de uma prática alienante, historicamente construída por um sistema dominante, atingindo os dois lados do processo ensino-aprendizagem, aluno e professor, que agem por vezes, até inconscientes, em favor da manutenção desse sistema que não favorece e não reflete a nossa realidade social, isto é, as reais necessidades da comunidade.

Os educadores da área defendem um ensino voltado para a realidade prática, que utilize a teoria como um suporte para suas ações. Essa articulação entre teoria e prática pressupõe a contextualização do conteúdo, possibilitando a reflexão crítica e a substituição de uma postura docente dogmática, desumanizada e, por que não dizer, opressora, por uma postura na qual aluno e professor se tornam sujeitos ativos e caminhem juntos no processo de ensino-aprendizagem. Essa dialogicidade, segundo Freire (1987), permite ao professor e ao aluno o agir pautado em uma reflexão sobre a ação realizada. A esse respeito, considera Mello (2007, p. 66):

[...] a sala de aula deixará de se constituir em ponto único de convergência do ensino jurídico, transformando-se em *ponto de partida* de um processo qualificado de aprendizagem, num espaço dialógico e privilegiado para a implementação da racionalidade reflexiva, enquanto aporte valorativo para o novo operador jurídico (grifo do autor).

A concepção de ensino dialógico prioriza o diálogo e transforma o papel do docente que atua como mero repassador de conteúdos, permitindo sua interação com o aluno e transformando-o em guia, orientador, instigador e motivador nas atividades de ensino. Desse modo, converge para o pensamento de Moreira (2005, p.13), ao destacar que a formação se estabelece no diálogo com o outro, reconhecendo-se também a importância do “diálogo consigo mesmo e com o meio”, partindo das “leituras que o histórico de vida, a cultura, as vivências, enfim, a trajetória de cada sujeito permite elaborar”.

A dinâmica dessa interatividade entre professor e aluno propicia o desenvolvimento de uma pedagogia crítica libertadora do ensino jurídico, apta a formar profissionais críticos, reflexivos, criativos e conscientes do seu papel na sociedade. Para isso, é importante que o professor possua “um perfil de agente humanizador, apto a utilizar conteúdos e metodologias de ensino sensíveis às transformações culturais e novas demandas sociais daí decorrentes” (MARTINEZ, 2006, p. 24).

Nesse contexto, é fundamental que se desenvolva um ensino interdisciplinar, considerado uma importante ferramenta a ser utilizada na desconstrução de práticas conservadoras advindas de currículos engessados, que não favorecem a autonomia do aluno em seu processo de construção do saber e no desenvolvimento de suas competências e habilidades.

A Resolução CNE/CES nº 09/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito, é a fonte que norteia a formação dos currículos dos cursos de graduação nessa área. De acordo com seu art. 3º,

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma *postura reflexiva* e de *visão crítica* que fomente a capacidade e a aptidão para a *aprendizagem autônoma e dinâmica*, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (grifo nosso)

Observamos, pois, que as Diretrizes buscam a formação integral do graduando, abrangendo os aspectos de desenvolvimento pessoal, profissional e social.

De acordo com Martins (2000, p. 7), uma instituição escolar pode formar o profissional e o cidadão, nas seguintes condições:

- ao ter um currículo compatível com um processo de formação fundamentado na construção de identidades sociais, envolvendo o indivíduo como um todo e, assim, atingir seu ser rompendo, então, com as delimitações impostas pelo mero fazer;
- ao articular teoria e prática, desafiando o aluno a aplicar os saberes de que dispõe, considerando no processo e aprendizagem aquilo que o aluno já tem de acúmulo de conhecimento;
- manter a interdisciplinaridade no decorrer da formação, evitando dessa forma

uma compreensão fragmentada do real e assegurando tanto uma visão ampla da região em que a instituição escolar está inserida quanto do mundo em geral.

No que se refere aos conteúdos curriculares, a Resolução nº 09 de 29.09.04, contempla três eixos: o primeiro, de formação fundamental, tem o objetivo de estabelecer a interdisciplinaridade, integrando conteúdos de outras áreas do saber, como a Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia, consideradas disciplinas propedêuticas. O segundo eixo, de formação profissional abrange os conhecimentos dos diversos ramos do direito, em que são reunidas as disciplinas dogmáticas. O terceiro e último eixo é o de formação prática, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos, possibilitando ao aluno, através dos estágios, a correta utilização da ciência jurídica e das normas. Nesse eixo são estabelecidos ainda os trabalhos de curso e as atividades complementares que, junto ao estágio, constituem-se nos conteúdos de formação complementar. O desenvolvimento das atividades complementares possibilita também a interdisciplinaridade dos conteúdos e a flexibilização dos processos formativos.

Depreendemos, pois, que as Diretrizes Curriculares para o curso de Direito, documento oficial do Ministério da Educação que fornece as bases para a construção dos projetos pedagógicos desses cursos, propõem a construção de um projeto que contemple uma visão integrada da realidade possibilitando a articulação entre teoria e prática, através da integração do ensino, da pesquisa e, da extensão. Para que se possa trabalhar a interdisciplinaridade na sala de aula, é importante ter um projeto pedagógico que permita o estabelecimento dessa prática. Nesse sentido, uma boa alternativa seria contemplar nos projetos pedagógicos dos cursos, a metodologia da problematização, a qual propõe que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva de forma contextualizada e articulada com outros conhecimentos, suscitando questionamentos e interpretações acerca do assunto em debate e promovendo assim uma ação dialógica entre professor e aluno. De acordo com Berbel (1999), a metodologia da problematização parte de uma crítica ao ensino tradicional, propondo outro tipo de ensino cujas características principais são a problematização da realidade e a busca da solução de problemas detectados, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio crítico do aluno.

Essa metodologia de ensino permite que os alunos se apropriem de maneira mais significativa, crítica, criativa e duradoura do conhecimento acumulado, favorecendo a interdisciplinaridade dos conteúdos, possibilitando a geração de novos conhecimentos, a

construção da cidadania e a transformação da realidade. Essa prática propicia a instrumentalização do aluno enquanto sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, viabilizando a ruptura com o que está posto e institucionalizado.

A construção desse projeto é necessária, mas a reformulação de um currículo por si só não garante a qualidade do ensino que conclamamos. De acordo Cappelletti (2002), currículo é um processo abrangente, complexo e dinâmico que ultrapassa as grades curriculares e envolve pessoas e suas relações no processo educativo. Assim, a participação dos professores é fundamental na construção dessa proposta, sendo necessário que haja uma continuidade das transformações nas práticas e nas relações entre os sujeitos atuantes no cenário pedagógico.

Não podemos deixar de enfatizar que o ensino do Direito se encontra inserido em um enfoque bem mais amplo, que é o da valorização do ensino superior como um todo, tendo o ensino jurídico, por muitas vezes, sido tomado como referência em meios onde se discutem problemas relacionados ao ensino superior. Entretanto, apesar de inúmeras transformações que geraram significativas mudanças nessa área de ensino no decorrer de várias décadas, ainda é bem presente a idéia de precariedade do ensino nos cursos de Direito em nosso país e ainda a convicção de que é preciso romper de vez com a histórica dependência cultural, tradicional e arcaica que, até os dias atuais, se encontra impregnada em nossos cursos jurídicos.

Acrescente-se que todas as vezes em que se tem falado sobre a falência do ensino do Direito, especialmente na atualidade, em razão da proliferação das faculdades de Direito e da grande quantidade de bacharéis que se formam a cada ano, dos baixos índices de aprovação dos candidatos nos exames da OAB - Ordem dos Advogados do Brasil e nos concursos da magistratura e do ministério público (o que faz transparecer uma certa incompetência desse ensino jurídico), compreende-se a importância de se estudar e de se conhecer a difícil evolução do ensino jurídico no Brasil, não só para termos consciência das diversas deficiências que esse itinerário histórico apresentou, mas também para compreendermos que, embora existam percalços, é necessário que saibamos do importante papel que o ensino jurídico desempenhou na nossa sociedade, apesar de algumas restrições que a ele possam ser feitas.

Essa reflexão, com certeza, além de proporcionar importantes lições, possibilita também uma discussão mais consciente dos problemas atuais e conduz a considerações mais adequadas, sustentáveis e coerentes. Muitas das questões que o estudo da evolução histórica do ensino jurídico apresenta permanecem ainda em destaque nas discussões sobre o ensino

superior e o ensino do Direito nos dias atuais, como por exemplo, a importância de um ensino superior e jurídico que desenvolva o indivíduo, e que realmente o habilite como profissional e o torne cidadão, não sendo apenas um fornecedor de diploma.

Os bacharéis precisam ter consciência de que a sua atuação profissional, quer nas carreiras jurídicas, quer na docência superior, não pode ser feita adequadamente desconhecendo o seu próprio passado, até porque esse passado tem muito a dizer e a ensinar sobre o presente, pois tudo está relacionado. Por fim, não obstante todas as restrições que possam ser apresentadas quanto ao ensino do Direito, entendemos necessário afirmar, observando a realidade histórica, que esse ensino cumpriu sua mais importante função histórica, que foi a de formar a elite política, administrativa e intelectual, como ocorreu no período do Império.

CAPÍTULO III

**FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO ENSINO
SUPERIOR**

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

A formação não se constrói por acumulação [...] mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Antônio Nóvoa

O foco deste estudo é o professor universitário, que na sua atuação profissional exerce o importante papel de educador e de mediador do processo de ensino e aprendizagem. Neste capítulo, por conseguinte, discorreremos sobre a formação, qualificação e as formas de desenvolvimento da ação docente, considerando as exigências impostas pelo mercado de trabalho e pelos paradigmas educacionais contemporâneos, segundo os quais cabe ao professor impulsionar a reflexão sobre o contexto onde desenvolve sua prática pedagógica, o que inclui suas ações, valores, método de trabalho e postura, que irão convergir com o processo de ensino e aprendizagem. Abordamos as concepções e tendências atuais de formação e prática pedagógica baseadas nos novos paradigmas da educação e no professor reflexivo, dialogando com as idéias de Behrens (2005), Pimenta e Ghedin (2002), Brito (2007), Schön (2000, 1992), Nóvoa (1995), Freire (1987, 1996), Perrenoud (2002), dentre outros.

Com relação ao atual contexto, vimos ocorrer recentemente, no Brasil, um aumento substancial no número de instituições de educação superior (IES). Segundo o censo do INEP, no período compreendido entre 1991 e 2007, o número de IES passou de 893 para 2.261 instituições, totalizando um aumento de 153,2%. Esse dado revela, conseqüentemente, um grande aumento no número de vagas para docentes, o qual, no mesmo período, passou de 146.988 para 334.688. o que significa que bacharéis como engenheiros, economistas, odontólogos, psicólogos, advogados entre outros, passaram de um ambiente de trabalho ligado a suas atividades profissionais para o ambiente da sala de aula.

Paralelo a esse cenário, o processo de globalização e o desenvolvimento tecnológico estão contribuindo para tornar o emprego cada vez mais raro em todas as economias do planeta. As sociedades contemporâneas, na verdade, são caracterizadas como sociedades do não emprego. A configuração desse processo de rareamento do emprego faz com que a

população, independentemente da classe social a qual pertença, aposte na educação como sendo uma garantia da sobrevivência social e financeira. Diante desse contexto, em que a educação é vista como uma ferramenta para ascensão social, é oportuno fazer uma análise da formação e do trabalho docente.

O crescimento exponencial do mercado da educação superior e, em contrapartida, a redução das oportunidades de trabalho, com a implantação das políticas do Estado mínimo, acarretaram uma migração de profissionais desses mercados que estão em processo de entropia para os mercados que estão em expansão, como a educação superior. Ao chegarem à sala de aula, esses profissionais trazem o conhecimento específico de suas áreas, mas em geral pouco acerca de um plano de disciplina, objetivos, estratégias de aprendizagem, processos de avaliação, técnica de relacionamento com os alunos, interdisciplinaridade, entre outras questões pertinentes à área pedagógica.

Maciel (2004) apontam que o projeto neoliberal implementado pelas políticas públicas do governo desde o final da década de 1980, no Brasil, trata a formação docente como algo simplista e fragmentado, tornando o professor vulnerável e com baixo prestígio social. As políticas neoliberais introduziram na educação o conceito de qualidade total, fazendo com que a quantificação resultante de modelagens matemáticas, que hoje são aplicadas nas empresas, fossem adaptadas ao sistema educacional. Para poder se avaliar os impactos dessa adaptação são necessárias algumas digressões sobre o neoliberalismo, o que não é foco deste estudo.

Nessa perspectiva, a desobrigação do Estado com a educação faz com que o professor assuma a responsabilidade da sua formação e também seja responsabilizado pelos resultados produzidos por essa formação. Desse modo, o que deveria ser uma prática social passa a ser uma prática individual, desviando as responsabilidades constitucionais do Estado para os indivíduos.

Essa situação conduz a reflexões. A educação é ponto estratégico de desenvolvimento de qualquer sociedade e instrumento prioritário de políticas públicas, assim, o professor, como um agente desse processo, não pode prescindir do conhecimento científico, seja pela via de sua aquisição, produção e intercambiação.

A partir da LDB nº 9.394/96, surgiu no Brasil uma nova visão com relação a questões como a formação de professores, o trabalho do docente e o conhecimento escolar. O conhecimento científico deixou de ser imutável e passou a ser uma construção do próprio ser humano interagindo com o meio ambiente. O saber escolar deixou de ser um arcabouço de conhecimento erudito, super valorizado pela sociedade, para se tornar mais igualitário e mais

voltado para a cidadania.

Em passado recente, era comum observar professores que se notabilizavam pelo elevado grau de conhecimento erudito, fruto de um modelo bacharelesco formatado para essa finalidade. Nesta perspectiva, a ênfase era dada às técnicas de ensino e à organização rígida e fragmentada dos currículos e dos processos pedagógicos. Num movimento contrário, com o modelo educacional proposto na atualidade, o professor utiliza a racionalidade prática, entendendo o conhecimento como algo processual e mutante. Tudo isso em um ambiente onde a reflexão é vista como variável indispensável. Ser professor não é apenas aprender um aparato técnico para a transmissão de determinado conhecimento, mas, sim, vivenciar situações problemáticas que contribuam para o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Essa nova concepção de formação de professores defende a racionalidade prática e fundamenta-se na premissa de que o professor deve apoiar-se num processo contínuo de aprendizagem, procurando ser sempre reflexivo em relação ao conhecimento trabalhado e à sua própria pedagogia.

Tanto no espaço internacional como no espaço nacional, os estudiosos da formação profissional docente, a exemplo de Schön (2000; 1992), Nóvoa (1995), Pimenta e Ghedim (2002), Perrenoud (2002), Brito (2007), entre outros, concebem a postura reflexiva do professor como sendo uma variável importante no êxito da prática pedagógica. Brito (2007), não só defende a racionalidade prática, como faz importante observação referente às relações interpessoais na sala de aula. O alto grau de imprevisibilidade no ato de ensinar faz emergir naturalmente zonas de conflito, o que demanda do professor habilidades na sua solução, sendo imperioso que ele aja proativamente, para evitar que o conflito alcance uma dimensão maior. Assim, o novo paradigma educacional prevê a adoção de uma nova postura do professor frente ao aluno, intermediando o processo de ensino-aprendizagem de forma diferente do conservadorismo vigente, considerando a integral formação do aluno, sua história e seu contexto.

Nesse sentido, atualmente defende-se no meio educacional o modelo de formação de professores baseado na reflexão e numa “epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta [...]” (PIMENTA, 2002, p. 19). Vale assinalar, conforme lembra Perrenoud (2002), que as pessoas refletem na ação e sobre a ação, mas nem por isso tornam-se profissionais reflexivos. Devemos estabelecer a distinção entre uma postura profissional reflexiva e a reflexão que fazemos sobre nossas ações de forma não proposital, sem a intenção “formativa e transformadora”, digamos assim. Assim, explicitaremos, a seguir,

os referenciais da prática docente reflexiva, de acordo com os novos paradigmas.

3.1 Resignificando a prática docente

As descobertas científicas e o conseqüente avanço tecnológico, incluindo o dos meios de comunicação, fizeram surgir o que chamamos de “sociedade do conhecimento”, ocasionando mudanças radicais e profundas na sociedade. Assim, o contexto educacional que hoje se apresenta sugere novas práticas educacionais. Os novos paradigmas da educação impulsionam os professores a repensarem e reverem suas práticas pedagógicas, surgindo, então, a necessidade de uma ação docente que propicie uma aprendizagem crítica e transformadora do educando, exigindo, assim, um novo posicionamento embasado em pressupostos básicos e voltados para uma ação reflexiva, ética, responsável e coerente com o novo contexto já institucionalizado.

O termo paradigma é originário do grego e significa modelo, exemplo, padrão. De acordo com Morin (1990, p. 15), paradigmas “são princípios supralógicos de organização do pensamento, princípios ocultos que governam nossa visão de mundo, que controlam a lógica de nossos discursos, que comandam nossa seleção de dados significativos e nossa recusa dos não-significativos, sem que tenhamos consciência disso.” Esses significados sugerem limites e remetem a um padrão de comportamento, influenciando nossas ações. Assim, a mudança de paradigmas só ocorre por meio de um amplo processo de vivências e experiências que nos façam reestruturar e incorporar novos conceitos, significados e comportamentos.

Essa realidade sugere a necessidade de instituir novos cenários de aprendizagem e práticas educacionais que ressaltem a importância de uma educação permanente, em que o processo educativo nunca se esgota, ultrapassando as barreiras da sala de aula e preparando os alunos para atuarem frente à nova realidade social em que estão inseridos.

Frente a todos os desafios impostos ao atual contexto educacional, o professor deve assumir uma nova postura perante sua atividade de educador, ultrapassando o pensamento newtoniano-cartesiano, que visava somente à reprodução técnica dos conhecimentos. Para Behrens (2005, p. 55), “A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação.”. Assim, o professor deve passar por um processo de mudanças, reformulando suas práticas, sua forma de pensar, de se relacionar e de agir no âmbito educacional, incorporando paradigmas inovadores de educação para atender às novas necessidades que se impõem.

Diante dessas exigências que requerem a mudança de paradigmas no papel dos professores, a prática pedagógica contemporânea deve ser inovadora, oportunizando a busca do desenvolvimento de competências necessárias à formação de uma adequada identidade profissional e pessoal docente, de modo que esse professor se torne sujeito autônomo e responsável no processo de ensino. Nesse âmbito, é pertinente que adote uma postura reflexiva, momento em que mergulha no universo de suas experiências “carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 103). Isto posto, comporta citar o paradigma contemporâneo de ensino, colocando em realce a ressignificação da prática docente.

Com base no paradigma educacional contemporâneo, a ação docente reflexiva pressupõe o ressignificar do pensamento, possibilitando ao professor questionar sua postura, sua ação e suas atitudes frente às novas concepções educacionais, induzindo-o a repensar a sua efetiva participação na formação do aluno, na construção do conhecimento e na transformação social. Professores que ainda se utilizam de práticas educativas tradicionais que limitam a aprendizagem do aluno, que favorecem a transmissão, a reprodução e a fragmentação do conteúdo e, conseqüentemente, a fragmentação da sua própria prática.

A ação docente baseada no paradigma contemporâneo de ensino possibilita ao professor um novo modo de ver a sua prática pedagógica diária, possibilitando-lhe outra forma de agir, desse modo, o professor é desafiado a buscar o desenvolvimento de competências necessárias à operacionalização de uma ação docente mais crítica, mais reflexiva e mais responsável.

Partindo da concepção de construção da identidade do professor como profissional reflexivo, diversos pesquisadores da área, dentre eles Zeichner e Schön, apontam alguns fatores necessários e intrínsecos aos desenvolvimentos dessa prática.

Para a construção de uma postura reflexiva, Schön (2000) formula a epistemologia da prática profissional baseada num triplo movimento: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. O autor desenvolveu uma corrente em que propõe a formação docente baseada, a princípio, na valorização da experiência e do conhecimento tácito. Segundo ele, o desenvolvimento da prática profissional pode ser um momento de construção do conhecimento através da reflexão, análise e problematização dessa prática. Assim, o conhecimento na ação é o denominado conhecimento tácito, interiorizado, mobilizado no dia-a-dia, implícito nas ações, envolvendo julgamento e habilidade para tomar decisão e agir de forma espontânea, sem que se descreva os procedimentos adotados. Esse conhecimento, segundo Pimenta (2002), se expressa por meio da linguagem.

Entretanto, situações e resultados inesperados surgidos no decorrer da prática docente farão com que o profissional busque e crie soluções para os dilemas surgidos no âmbito da sala de aula. Dessa forma, ele estrutura a situação, dialoga com a situação problema e raciocina na intenção de tomar uma decisão e agir. Assim, o professor desenvolve o que Schön (2000) denomina de reflexão-na-ação, criando-se um repertório profissional que será usado quando ocorrerem situações similares. A cada acontecimento inesperado, o professor busca uma solução, refletindo e procurando subsídio para uma nova resolução. Schön expõe muito bem a seqüência de momentos de reflexão-na-ação, que podem ser descritos da seguinte maneira: 1. O processo de conhecer-na-ação põe em prática o conhecimento tácito sobre as ações que se consideram normais; 2. Os resultados nem sempre se encaixam no repertório do conhecer-na-ação, são inesperados e, assim, chamam a atenção do autor da ação; 3. O resultado inesperado surpreende e nos leva à reflexão imediata sobre o que e como se chegou a ele, assim nosso pensamento volta-se para o fenômeno surpreendente e ao mesmo tempo para si próprio; 4. A reflexão-na-ação passa a criticar e questionar a estrutura dos pressupostos do ato de conhecer na ação, promovendo a reestruturação de estratégias de ação e a compreensão do problema e dos processos para sua solução; 5. Na quinta e última etapa, a reflexão promove novas e diferentes ações sobre o que foi observado no intuito de melhorá-las, bem como explora a própria compreensão sobre os fenômenos e os pressupostos que o geraram. (SCHÖN, 2000)

Assim, esses processos ocorrem de forma dinâmica, não sendo possível descrevê-los com grande precisão. A descrição mostra que a reflexão-na-ação possibilita uma ação imediata, alterando a forma de agir, corrigindo os erros e desvios. Esse nível de reflexão não exige do sujeito um alto grau de compreensão de suas ações e tem como fundamento os conhecimentos básicos utilizados no decorrer da ação.

Como a ação docente é um processo dinâmico, podendo ocorrer em um ambiente de incertezas e indefinições, a prática da reflexão-na-ação pode ainda não corresponder à resolução de todos os problemas surgidos, necessitando-se então de uma maior compreensão de suas origens e uma apropriação de pressupostos para o embasamento de sua reflexão, o que exige “[...] uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim.” (PIMENTA, 2002, p. 20). Surge então um outro estágio do movimento denominado de reflexão-sobre-a-ação, em que o professor retrocede na ação ocorrida, toma a própria ação com objeto de reflexão e questiona sobre o ocorrido, reconstituindo-lhe a ação e atribuindo um novo significado.

Para Marcelo Garcia (1999), a formação de professores na concepção reflexiva pressupõe que, para o desenvolvimento profissional do docente, este seja capaz de realizar sua autocrítica, exercendo a análise de seu ensino, demonstrando domínio de competências cognitivas e relacionais. Assim, a reflexão encontra-se intimamente articulada à ação e ao pensar sobre a ação no momento em que age, o que reflete a articulação teoria e prática com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional docente.

É necessário, no entanto, que se considere o contexto organizacional no qual se desenvolve a prática, atentando para aspectos que vão desde a instituição do currículo e do local de formação até as condições existentes, de preferência formando um todo harmônico onde devam estar articulados. De acordo com Pimenta (2002), a atuação docente é como uma prática social, e as escolas, como comunidades de aprendizagem. Dessa forma, destaca a importância de se considerar o contexto, de ir além da reflexão, utilizando a teoria articulada aos saberes da prática, compreendendo os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais para, dessa forma, promover a emancipação dos sujeitos, possibilitando assim a diminuição das desigualdades sociais. Para isso, é importante que se reorganize o trabalho pedagógico visando ao aceleração das transformações sociais, dando-lhe concretude e aproximando, de forma concreta, o discurso e a ação.

CAPÍTULO IV

**TORNAR-SE PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: REVELAÇÕES DAS
NARRATIVAS**

CAPÍTULO IV

TORNAR-SE PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: REVELAÇÕES DAS NARRATIVAS

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua própria prática.

Paulo Freire

O campo investigativo e de produção do conhecimento na área da educação tem procurado conhecer, por intermédio de diferentes fontes de pesquisa, de que forma os profissionais das diversas áreas do conhecimento tornam-se professores do ensino superior. Para isso, faz-se necessário investigar um pouco acerca da vida cotidiana desses docentes para daí entender seus pensamentos, suas concepções, suas necessidades, angústias, vivências e expectativas com relação à profissão, o que acaba por constituir-se no processo identitário de cada um. Então, comporta indagar: como tornar-se professor de ensino superior? Que demandas pedagógicas e formativas são necessárias? Que caminhos percorreram os interlocutores desta pesquisa para se tornarem os professores que hoje são?

Para buscar respostas a estas indagações e a tantas outras que estão no corpo deste estudo, passamos a empreender um olhar analítico sobre as narrativas dos interlocutores, os professores do curso de Direito, no que diz respeito a sua formação e trajetória profissional, bem como sua prática pedagógica.

A opção pela narrativa escrita neste estudo se deu por acreditarmos que escrever sobre a sua história é um processo que possibilita ao sujeito colocar-se como produtor e construtor de um conhecimento de si mesmo, ao refletir e resgatar suas experiências, revelando, assim, diversos sentidos e significados atribuídos a si, a sua formação e a sua profissão. Cunha (2005) expressa essa realidade quando diz que o processo de produção da narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros.

Entendemos que o ser humano, por natureza, é um ser que interage, que dialoga através das experiências e vivências, estando sempre em processo de desafios e descobertas, seja a respeito do mundo, seja a respeito de si próprio. Nesse processo de interação conversamos, trocamos experiências, aprendemos e também ensinamos. Escrever acerca

desses processos vivenciados pode ser extremamente prazeroso, transformando-se em um momento de ricas descobertas.

Estudos que utilizam a narrativa como procedimento de pesquisa vêm ganhando cada vez mais espaço, principalmente na área da educação. A exemplo disso, autores como Souza (2006), Cunha (2005), García (2003), dentre outros utilizaram a narrativa em seus trabalhos de investigação como sendo um caminho para a produção do conhecimento acerca da atividade docente. A esse respeito, Souza (2006, p. 60) assim se reporta às narrativas:

[...] a escrita da narrativa tem um efeito formador por si só. Isto porque coloca o ator num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos estabelecidos à formação ao longo da vida, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e lingüístico que a escrita de si e sobre si exige.

Dessa forma, a escrita da narrativa propicia o auto-conhecimento, permitindo ao sujeito uma análise mais consciente e significativa da sua ação, suscitando atitudes de revisão, ressignificação e descoberta de aspectos nunca antes percebido. Nesta perspectiva, por outro lado, possibilitou-nos uma aproximação dos interlocutores de forma a desvelar os processos de construção do ser professor do curso de Direito, objeto deste estudo. Nesse sentido, o processamento analítico das narrativas se fará a partir dos seguintes eixos de análise: 1. Formação profissional; 2. Trajetória profissional; e 3. Prática pedagógica.

4.1 Eixos de análise dos dados

Como já descrito anteriormente, os eixos de análise foram construídos levando-se em conta os aspectos fundamentais estabelecidos nos objetivos propostos para caracterizar a prática pedagógica do professor de Direito, identificando como esses profissionais, na vivência da profissão docente, vão consolidando o ser professor e quais principais aspectos demarcaram os processos de tornar-se professor de profissão, conforme verificamos no quadro 2 a seguir:

EIXOS DE ANÁLISE	INDICADORES
I. Formação Profissional	- O encontro com a profissão docente
	- Aspectos marcantes vivenciados na fase inicial do exercício da docência
II. Trajetória Profissional	- Desafios enfrentados no cotidiano da profissão
	- Formas de ressignificação do modo de ser professor
	- Necessidade em buscar uma formação pedagógica
III. Prática Pedagógica	- Formas de desenvolvimento da prática pedagógica
	- Aspectos relevantes para o desenvolvimento da prática pedagógica
	- Aprendizagens adquiridas na vivência da prática pedagógica

Quadro 02. Eixos de Análises e Indicadores
 Fonte: Dados da pesquisa

4.1.1 Eixo de análise: Formação profissional

As reflexões estabelecidas neste primeiro eixo de análise têm como objetivo desvelar, através das narrativas, como se deu o encontro dos interlocutores com a docência e quais aspectos vivenciados foram marcantes nesse processo. Durante o processo de reflexão, a história profissional do sujeito se mistura à sua vida pessoal, e não há como separá-las, pois são intrinsecamente interligadas, revelando aspectos fundamentais quanto à formação e ao encontro do sujeito com a docência, bem como quais razões foram determinantes para a escolha dessa profissão.

No que se refere à formação docente, sabemos da necessidade de o professor investir na sua qualificação, de forma a proporcionar o desenvolvimento de sua consciência crítica e também a aquisição de competências e habilidades necessárias ao agir profissional no cotidiano de sua práxis pedagógica. Esses conhecimentos lhe darão subsídios e comporão o seu repertório profissional para o necessário desenvolvimento da atividade docente.

Assim, considerando que o processo formativo do professor deve ser constante, necessário se faz necessário conscientizar os docentes para que busquem uma formação continuada que contemple aspectos de sua área de formação e também aspectos pedagógicos que os capacitem e os subsidiem para encontrar formas apropriadas de superar os obstáculos

vivenciados no dia-a-dia da sua atividade profissional.

Mediante estas considerações introdutórias, passamos, em seguida, as narrativas dos interlocutores, nas quais surgiram histórias que se tornaram reveladoras, possibilitando-nos conhecer e analisar, à luz do referencial teórico, diversos aspectos relativos à sua trajetória profissional docente, com os quais construímos as respostas aos questionamentos levantados nesta investigação.

4.1.1.1 O encontro com a profissão docente

O encontro com a profissão docente no ensino superior ocorre, muitas vezes, pelo reconhecimento do profissional liberal (advogado, engenheiro, economista, arquiteto, entre outros), que, por ser portador de um saber teórico e de um bom desempenho profissional em sua área de formação, sente-se, por essas razões, habilitado a desempenhar a função docente.

Vasconcelos (2000, p.12), ao delinear o perfil do profissional liberal-docente, demonstra preocupação ao questionar sobre o que denomina de “amadorismo pedagógico”, ou seja, o professor se permite adentrar à sala de aula apenas com o domínio do conteúdo específico, uma prática vivenciada em área de sua formação e um certo “dom” para ministrar aulas.

Masetto (2003), refletindo sobre a competência pedagógica do professor universitário, faz algumas considerações, explicitando que a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiência profissional como requisitos primários para a docência em cursos universitários e que tal embasamento deve-se ao modelo de ensino superior implementado no país, que se centra no modelo francês-napoleônico (cursos profissionalizantes), o qual reforça a idéia de que “quem sabe o conteúdo, sabe ensinar”.

Desse modo, o ingresso na carreira docente torna-se, para muitos professores, um momento repleto de insegurança e ansiedade. Assim, o processo de tornar-se professor de profissão vai guardando diversos significados para os docentes, ao tempo em que surgem expectativas, medos, angústias, preocupações, realizações, dentre outros aspectos por eles vivenciados. Nesse contexto, muitos docentes não se sentem pertencentes a essa categoria profissional, o que torna ainda mais intenso o sentimento apenas de “estar” exercendo a função de magistério.

É pertinente então destacarmos aqui a distinção entre o ser e o estar na profissão docente. Por um lado, o “ser” professor remete a um estado de espírito, de realização pessoal

e profissional, da consciência do seu papel na sociedade e do seu total envolvimento com a profissão. Por outro lado, “estar” professor configura uma situação transitória, passageira e circunstancial. Nessa direção, a análise das narrativas dos interlocutores, relativas à forma como ingressaram na docência, revela a docência como atividade profissional secundária, embora, no geral os sujeitos investigados demonstrem identificação com a profissão docente.

Assim, as narrativas dos interlocutores relativas à sua trajetória docente, particularmente no que concerne ao encontro com a docência, mostram-se repletas de fatos e de descobertas, podendo-se observar que o ingresso na docência se deu motivado por variados fatores, conforme demonstrado nos relatos a seguir:

A docência era uma antiga aspiração. A pretensão remonta os tempos do ensino fundamental e médio. A imensa admiração pelos bons mestres manteve acesa esta chama de um dia me tornar um mestre também. Concluída a faculdade, a primeira preocupação foi o concurso público para cargo nas carreiras jurídicas. Superada esta etapa com a aprovação no concurso de Procurador da Fazenda Nacional, o passo seguinte foi fazer a especialização e aguardar a oportunidade para iniciar o magistério (Greco)

Logo após ter concluído meu curso de Bacharelado em Direito, iniciei pós-graduação em Direito Público pela Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro, buscando aprofundar meus conhecimentos e iniciar a vida acadêmica de docente. Todavia, antes de concluir minha pós-graduação, fui convidado para ministrar aulas de Direito Administrativo em 2 cursos preparatórios para concursos na capital Teresina, no ano de 2005. (Nader)

Ainda quando acadêmica do Direito foi despertado em mim a vontade de ser professora e sempre coloquei entre meus objetivos profissionais me preparar para isso. Na minha família quase todos são professores, avó mãe, irmãs e tios, alguns de ensino superior com doutorado e mestrado, outros de ensino médio da rede pública. Com certeza fui influenciada por esta questão familiar. O meu encontro com a profissão docente se deu quando tinha 26 anos, um pouco insegura talvez pela inexperiência, mas me sentia preparada e feliz porque tinha certeza de que era exatamente o que eu queria. (Bittar)

O meu encontro com a profissão de professor se deu, ainda, no ano de 1992 ministrando aulas de informática (IDP, MS-DOS, WINDOWS, processadores de texto de planilhas eletrônicas). Em seguida, ministrei aulas de química em cursos preparatório para vestibular. O ensino no nível superior se deu em 2006 na faculdade NOVAFAPI [...] onde me sentia, de certa forma à vontade, pelo fato de já ter tido experiência docente em outros níveis de ensino. (Delmanto)

Ao escolher um curso para prestar vestibular, cogitei a atividade pedagógica. Contudo, pesquisando a remuneração de diversos profissionais, optei pelo curso de Direito. Logo após a formatura, prestei o exame da OAB e comecei a advogar, principalmente pela necessidade financeira. Entretanto, desiludida com a advocacia, resolvi prestar concurso público e ingressei no Ministério Público, no cargo de Promotora de Justiça. A

profissão docente era um sonho de infância. Após aprovação no Ministério Público e já estando estabelecida na minha área de formação, resolvi fazer um curso de mestrado para, então, concretizar o meu sonho de ingressar na carreira docente. Alguns anos depois, com a conclusão do mestrado, aceitei o convite para ministrar aulas. (Diniz)

Desde muito cedo sempre tive a pretensão de ser professor. Quando estudante, fui várias vezes monitor no curso de Direito da UFPI, ministrando aulas constantemente. Fui também professor particular de Literatura. Pouco tempo após formado, quando estava concluindo minha especialização, fui convidado [...] para ministrar a disciplina de Filosofia Geral para o curso de Direito. De acordo com o professor que me procurou, ele fez isso por saber que eu possuía formação na área de Direito e de Filosofia e que é difícil encontrar juristas familiarizados o suficiente com a filosofia para ministrar uma disciplina como a de Filosofia Geral, assim, ingressei na docência superior. (Lenza)

Meu primeiro contato com o magistério, estranhamente, decorreu de minha necessidade de enfrentar a então timidez em falar em público, situação que se tornou premente quando de meu ingresso no curso de Direito, onde, seguramente, tal limitação não seria bem vinda, dada a necessidade costumeira de se fazer seminários e apresentações, por exemplo. Entendendo, pois, que, primeiramente, deveria procurar um público alvo “menos exigente”, habilitei-me a dar aulas gratuitas para a comunidade carente da Zona Sul, em um espaço de uma igreja local, onde passei, aproximadamente, um ano. (Melo)

A análise das narrativas docentes é bastante rica e reveladora. Os relatos mostram as diversas situações que motivaram os sujeitos a ingressarem na carreira docente.

No primeiro relato, Greco revela o magistério como uma aspiração, bem como indica a influência de seus professores na definição de sua opção pela docência, fazendo questão de realçar a admiração que tinha por eles, o que sempre lhe serviu de estímulo para, um dia, tornar-se também professor. No entanto, deixa transparecer que concebe a atividade docente como desvalorizada e mal remunerada ao declarar que, mesmo identificando-se com o magistério, primeiro procurou se estabelecer na carreira jurídica para depois, concretizar seu sonho de infância de tornar-se professor.

Nader revela que seu encontro com a docência se deu a partir de um convite para ministrar aulas em cursos preparatórios para concursos. Logo após a conclusão do curso de Bacharel em Direito, já intencionava ingressar no magistério, o que se concretizou antes mesmo do término da pós-graduação, quando começou a lecionar em cursinhos preparatórios para concurso. Nader evidencia sua intenção de seguir o magistério antes mesmo de atuar na área jurídica.

O relato de Bittar revela que seu encontro com a profissão docente teve forte influência familiar, pois diversos membros de sua família (mãe, avó, irmãs e tios) exercem

essa atividade tanto no ensino médio quanto no ensino superior. Declara também que, ainda na Faculdade, já tinha a intenção de lecionar, tendo ingressado na carreira docente muito nova. A inexperiência lhe causou certa insegurança no início, mas afirma que se sentia “[...] preparada e feliz porque tinha certeza de que era exatamente o que eu queria.” Assim, a fala da interlocutora revela sua determinação quanto ao desenvolvimento da função docente, o que a faz sentir-se realizada profissionalmente.

A narrativa de Delmanto revela que, antes mesmo de ingressar no curso de Direito, ministrava aulas em cursos de informática e lecionava a disciplina de química em cursinhos preparatórios para vestibular. Essa experiência docente, segundo Tardif (2002a), possibilita a construção de saberes experienciais ou práticos, que brotam da experiência profissional e por ela são validados. O autor refere que, no entanto, esse profissional deve estar atento e preocupado em buscar uma formação que o auxilie na construção de competências específicas para atuar no magistério. Assim, é pertinente lembrar que o trabalho docente não se limita às atividades dentro da sala de aula e em sua relação com os alunos, embora essas atividades sejam necessárias e essenciais ao exercício da profissão. É pertinente destacar que uma das características desse trabalho é a imensa diversidade de tarefas que devem ser desenvolvidas, o que exige múltiplas competências profissionais por parte do professor.

Diniz, assim como Greco, revela que, embora a atividade docente a seduzisse, o desprestígio social e econômico do professor motivou sua opção pelo curso de Direito. Assim, a docência aparece em sua trajetória profissional como possibilidade de realização de um sonho, cuja concretização, de início, parecia um tanto distante. Assim, primeiro optou por investir em sua carreira jurídica, tentando advogar, mas, desiludida, buscou consolidar-se como promotora pública, logrando êxito através de concurso público. Sua identificação com a docência era bem clara, mantendo, mesmo após obter estabilidade na profissão jurídica, o sonho de ainda tornar-se professora.

O relato de Lenza revela uma identificação com a docência desde muito cedo, quando, ainda na faculdade, se interessava pela atividade de monitoria, o que se configura numa iniciação à docência, logo depois tendo sido professor particular. Percebe-se no depoimento, sua vontade de estar no espaço e no ambiente da sala de aula.

A narrativa de Melo mostra equívoco em relação à docência, pois supõe que ao estudante pobre é pertinente oferecer uma escola pobre e um professor sem formação competente e sólida. Melo revela ainda que secundarizava a atividade docente, utilizando-a como estratégia para fortalecer sua atuação na área do Direito.

No conjunto, as análises das narrativas mostram que são muitas as motivações e de

diferentes naturezas, que contribuíram para que os interlocutores ingressassem na docência superior, como por exemplo, a admiração por ex-mestres, o sonho aparentemente distante de um dia tornar-se professor, a influência familiar, entre outros. Dentre as narrativas sob análise, algumas características comuns foram encontradas, entre as quais destacamos o fato de que todos os sujeitos acumulam atividade docente junto à carreira jurídica, quadro já constatado por diversos estudiosos em outros estudos tanto da área do Direito quanto da Educação.

Outra característica que percebemos nos relatos foi a demonstração de certo prazer em exercer a atividade docente, também confirmada em pesquisa realizada por Vasconcelos (2000, p. 36), quando afirma que um traço que rapidamente pôde ser identificado dentre as narrativas docentes foi “[...] o do ‘prazer’ obtido nesta atividade, que, embora muito pouco rentável, apresenta-se como instigadora, gratificante, realmente prazerosa, apesar de todas as dificuldades rapidamente enumeradas [...]”.

Desse modo, a maioria dos professores buscou firmar-se primeiro na profissão na área do Direito para, depois, ingressar na carreira docente, o que pode ser decorrente do desprestígio social que a carreira docente ainda possui. Por fim, é pertinente afirmar que, para os interlocutores, a carreira docente é uma consequência natural a ser seguida pelo profissional que detém o saber e a experiência específicos de sua área de atuação.

As formas de encontro com a profissão docente estão sintetizadas na figura 2, a seguir:

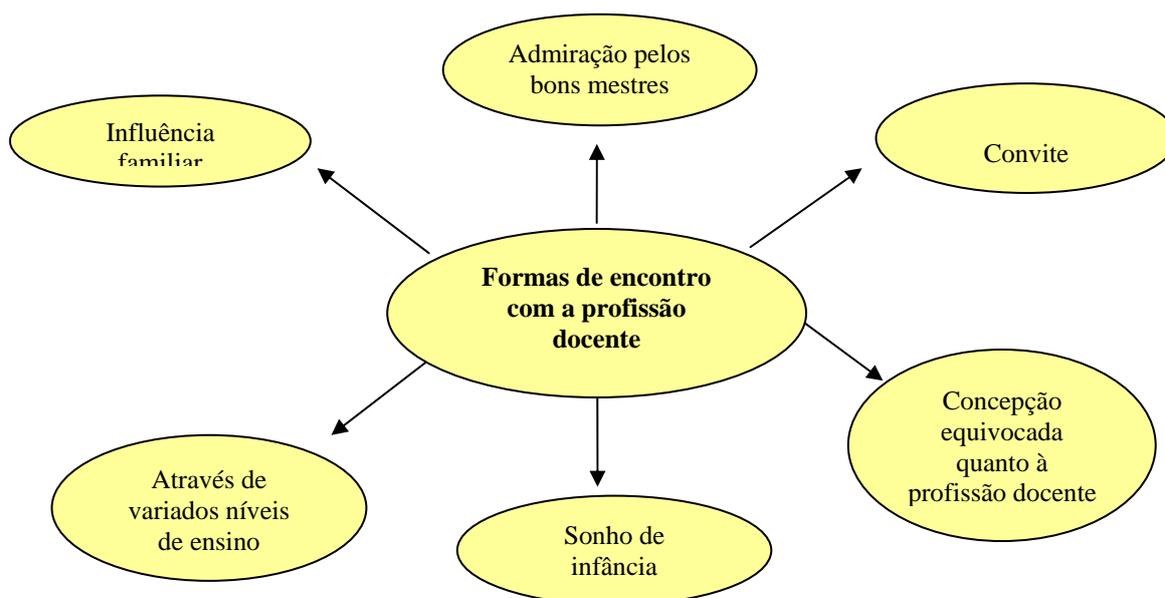


Figura 2: Formas de encontro com a profissão docente
Fonte: Dados da pesquisa

4.1.1.2 Aspectos marcantes vivenciados na fase inicial do exercício da docência

O ingresso na carreira docente caracteriza-se como um momento marcado por situações significativas para o professor. O exercício de qualquer profissão é caracterizado por diversos acontecimentos que podem significar experiências positivas ou negativas. Nesse percurso, o professor vai construindo competências e habilidades que lhe darão subsídios para o desenvolvimento do trabalho docente, pois exercer a docência é uma tarefa complexa que envolve muito mais do que o domínio de conteúdos específicos, incluindo também o domínio de conteúdos pedagógicos, os quais vão se constituindo na medida em que o professor vivencia os processos de ensino-aprendizagem, através de sua relação com seus pares, o que faz com que, ao mesmo tempo em que ensina, ele também aprende.

Aos professores bacharéis que, pela característica dos cursos bacharelados, não tiveram nenhuma formação pedagógica, o processo de construção de saberes inerentes à atividade pedagógica, construído de forma coletiva, torna-se indispensável. Esse processo pode ocorrer tanto através de encontros informais, no convívio diário entre os professores do curso, quanto nos momentos de capacitação pedagógica das quais participem. Nesse sentido, à medida que o professor torna o seu ambiente de trabalho um ambiente de aprendizagem e de formação docente, a construção de conhecimentos torna-se uma constante.

Buscamos saber quais aspectos marcaram a fase inicial do exercício da docência de nossos interlocutores, que realçaram as seguintes narrativas:

No início da carreira docente a primeira sensação no magistério é de uma relativa insegurança, algo que só com tempo vai sendo superado. Por mais que nos preparemos, sempre somos surpreendidos com perguntas que vão além das nossas expectativas. Nessa situação, sempre procurei ser sincero, e às vezes, não tinha receio em dizer que não sabia, e procurava depois, trazer uma resposta mais abalizada. Outra questão que me surpreendeu nos primeiros momentos foi a difícil tarefa de lidar com o outro, muitas vezes precisei guardar o orgulho para contornar situações conflituosas que, se não fosse o exercício da humildade, poderiam se transformar em conflitos de maior dimensão. (Greco)

[...] iniciei minha vida como docente um pouco acanhado, mas sempre buscando primar pelo respeito e compromisso para com os alunos. Pouco a pouco fui incrementando minhas aulas. (Nader)

Dentro da atividade docente, posso dizer que são muitos os desafios enfrentados no cotidiano como docente, mas destaco como importante para essa atividade, a busca constante em organizar aulas que sejam dinâmicas e

inovadoras, bem como manter-se sempre atualizada. (Bittar)

Para ser professor, o indivíduo tem que ter uma ampla formação não só no conteúdo, mas também na política e em relacionamentos interpessoais, pois, no dia-a-dia da sala de aula, lidamos com alunos que possuem os mais variados comportamentos. Tanto que posso destacar como aspecto marcante em que vivenciei na fase inicial da minha carreira docente, o pequeno número (mas de boa qualidade) de alunos que realmente se interessavam pelas disciplinas. Os alunos, em sua maioria, são desinteressados, o que dificulta nosso trabalho dentro da sala de aula. (Delmanto)

Como aspecto marcante, posso destacar no início a pouca experiência acadêmica, porém, como era acostumada a fazer palestras e desenvolver projetos educativos nas comunidades onde trabalhei, tentei tornar a disciplina atrativa. Para tanto, reservo as primeiras aulas à sensibilização dos alunos em torno da temática, mostrando a importância e aplicabilidade do conteúdo no cotidiano. Procuro focalizar acontecimentos atuais e priorizo a utilização de imagens fotográficas, matérias jornalísticas, filmes etc. Desde o início enfrentei com tranquilidade a docência. (Diniz)

Os aspectos mais marcantes do início da carreira como professor foram a satisfação de trabalhar fazendo aquilo que gosto, a felicidade do reconhecimento do meu trabalho por meus alunos e a homenagem cedo recebida do centro acadêmico [...] (Lenza)

Um dos fatos mais importantes de minha carreira, que não é das mais longas, especialmente no magistério superior, ocorreu com minha indicação para ser o paraninfo da minha primeira turma, bem como a primeira da NOVAFAPI; seguramente, nunca vou esquecer, até mesmo, do nervosismo quando do discurso. E, de novo, graças a ele, de lá para cá tive a sorte de ser homenageado em todas as turmas pelas quais tenho passado [...]. (Melo)

Com base neste conjunto de narrativas, percebemos que os aspectos que marcaram o início do exercício docente dos interlocutores foram a insegurança, a busca de um bom relacionamento com os alunos e a preocupação em desenvolver atividades didáticas atrativas para motivação dos alunos. Provavelmente, esses aspectos surgiram em função de que a aprendizagem do professor se dá de forma empírica, ou seja, por ensaio e erro, quando já está dentro da sala de aula, portanto, mediante a ausência de formação específica para desenvolver a função docente, aspecto largamente evidenciado em quase todas as categorias analisadas.

A propósito, a análise da narrativa de Greco revela sua insegurança no início da função no magistério superior. A partir da lógica da sobrevivência na profissão docente e de acordo com Marcelo Garcia (1999), essa fase da iniciação na carreira, carregada de tensões fortalece o saber e o saber ensinar. Greco percebe, por conseguinte, a complexidade do ensinar/aprender, reconhecendo que a aula é marcada por situações imprevisíveis. Para ele, o

início da carreira apresenta também a difícil tarefa da gestão pedagógica tanto em relação à socialização de conhecimentos, quanto no que concerne à gestão das relações e interações na sala de aula. Revela, ainda, que aos poucos foi buscando “incrementar” suas aulas, ou seja, torná-las mais atraentes e motivadoras para os alunos. Essa busca no aprimoramento das aulas, pela motivação dos alunos, parece ser uma preocupação comum ao universo docente, configurando-se também em outras narrativas dos demais interlocutores do estudo.

De acordo com Nader, o que mais marcou o início de sua carreira como docente foi a tentativa de transmitir aos alunos credibilidade e capacidade de desenvolver suas funções, em razão de que os discentes pareciam não acreditar em sua competência quando o viram pela primeira vez na sala de aula, por achá-lo muito novo e, talvez, inexperiente. A forma que buscou

para resolver esse “dilema” foi fazer um relato de sua vida profissional para mostrar que possuía experiência na área. Neste discurso, tanto o professor como os alunos acham que possuir experiência técnica e profissional na área de sua formação, é condição suficiente para sentir-se pronto para desempenhar a função docente. Para Nader, a iniciação no magistério superior foi um momento de construção do ser professor, tendo sido marcado pela tensão e insegurança que geralmente são características dessa fase na carreira.

No relato seguinte, Bittar revela que muitos são os desafios enfrentados pelo professor em sala de aula e que o maior deles é tornar suas aulas dinâmicas e inovadoras de forma a motivar os alunos, assim como estar sempre atualizada. Em seu relato mostra consciente de sua responsabilidade e da sua participação junto ao processo de construção do conhecimento pelo aluno. Na verdade, visualiza-se nestes propósitos a tentativa de realizar o que Pimenta e Anastasiou (2005) chamam de superar a visão de senso comum da docência, que associa a aula expositiva como sendo a única forma de ensinar. Mesmo assim, Bittar demonstra perceber a complexidade da ação docente como um aspecto importante na trajetória profissional.

De forma similar, os relatos de Greco, Nader e Diniz remetem à percepção de que eles “aprenderam a fazer fazendo”, na prática, no espaço da sala de aula, sem nenhum preparo pedagógico prévio que auxiliasse suas condutas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Essa pode ser considerada uma visão simplista da atividade docente, que remete ao desenvolvimento de uma prática profissional baseada apenas na mera reprodução de modelos já existentes. Assim, o início da carreira é realçado como um período de intensas aprendizagens sobre a profissão, muito embora saibamos que ser professor e saber ensinar,

apenas por esta via, não é condição suficiente.

A narrativa de Delmanto revela sua percepção quanto à amplitude da formação que o docente tem que possuir para ser um educador. Reconhece que para ser professor, é preciso um credenciamento, não bastando apenas saber o conteúdo, pois, além desse domínio, o professor tem que possuir outras competências de forma a realizar uma “[...] ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador [...]”, como refere Behrens (2005, p. 55). Seu relato deixa transparecer a preocupação em desenvolver uma prática pedagógica que preze pelo relacionamento inter-pessoal entre professor e aluno, de forma a manter um ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem. Ao referir-se ao início da trajetória profissional, aponta como aspecto marcante vivenciado nessa fase a orientação das situações de ensino aprendizagem, com ênfase na relação do aluno com o saber.

O relato de Diniz nos faz perceber com bastante clareza a intenção de tornar sua disciplina atrativa para os alunos, de forma a suscitar o interesse deles pelo conteúdo. Percebe-se, ainda, a falta de experiência pedagógica no início da atividade docente, o que acarretou certa dificuldade em administrar o conteúdo da disciplina de acordo com o tempo destinado a ele.

Lenza demonstra enorme satisfação e realização profissional com o exercício do magistério superior. Essa identificação é essencial, pois a construção e a consolidação das competências necessárias ao desenvolvimento da ação docente é um processo complexo, que necessita de investimento pessoal.

Para Melo, o aspecto mais marcante foi o reconhecimento do seu trabalho pelos alunos, quando, da indicação do seu nome para ser o paraninfo da turma de formatura. O reconhecimento dos alunos atua como termômetro no desenvolvimento do trabalho docente e serve também como incentivo para a busca de uma formação continuada.

Observa-se que os relatos de Lenza e Melo têm em comum a descoberta do prazer de ensinar quando do reconhecimento pelo trabalho desenvolvido.

Por fim, podemos concluir que os aspectos marcantes vivenciados pelos interlocutores revelam situações permeadas de aprendizagens diversas, marcadas pelo convívio de sentimentos contraditórios em relação à profissão, pela busca excessiva de superação de obstáculos, pela ânsia de manter um bom relacionamento com os alunos para evitar problemas na condução do processo de ensino-aprendizagem e por fortes exigências pessoais em relação ao próprio desempenho profissional. Não percebemos, no entanto, referência dos interlocutores à necessidade de estudos e investimento na formação continuada

como forma de ampliar a compreensão da prática pedagógica e construir uma nova concepção do ato de ensinar.

Sintetizamos, na figura 3, a seguir, os aspectos marcantes vivenciados por nossos interlocutores na fase inicial do exercício da docência:

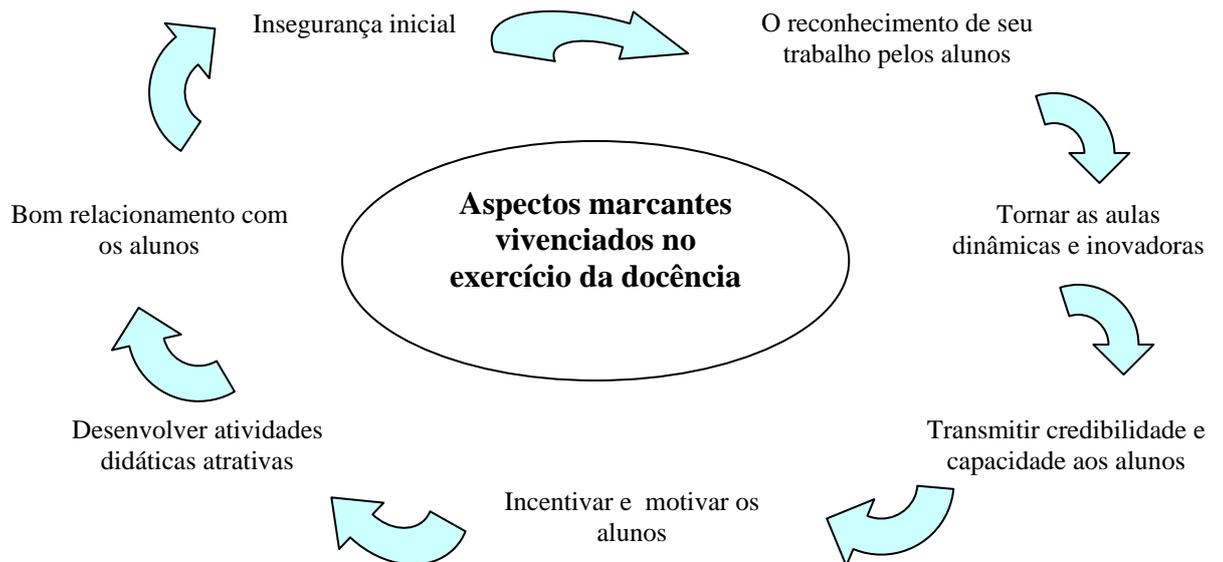


Figura 3: Aspectos marcantes vivenciados no exercício da docência
Fonte: Dados da pesquisa

4.1.2 Eixo de análise: Trajetória profissional

Neste tópico apresentamos relatos dos interlocutores sobre a sua trajetória profissional no ensino superior. Para tanto, estabelecemos três indicadores de análises referentes a esse eixo, segundo indicaram as narrativas: saber quais os desafios enfrentados no cotidiano da profissão; quais as formas de ressignificação do modo de ser professor, ou seja, de que maneira, partindo dos enfrentamentos vividos no dia-a-dia da prática docente, o professor encontra estratégias, cria novos mecanismos e age no sentido de superar esses dilemas; e por último, procuramos compreender como esse grupo de professores revelam suas necessidades e buscam capacitar-se pedagogicamente para um melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Partindo do pressuposto de que ninguém nasce professor, entendemos a docência,

assim como outras práticas profissionais, como sendo uma atividade em que se aprende e vai se desenvolvendo durante a carreira de forma constante, através da construção de competências e habilidades relacionadas ao magistério. Nessa trajetória, o professor vai construindo saberes diversos relacionados à sua profissão, os quais, de acordo com Tardif (2002b), são provenientes da sua formação profissional, dos currículos, das instituições de formação, do próprio cotidiano e do exercício consciente de sua prática pedagógica. Esses saberes possibilitam ao professor repensar e redimensionar sua ação docente de forma a garantir o constante aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a formação continuada tem o papel de garantir o constante aperfeiçoamento dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Dessa forma, é imprescindível a valorização dessa atividade por parte do corpo docente, através de um processo dinâmico que deve articular os saberes da experiência, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes pedagógicos, tecendo-se assim um verdadeiro processo de construção e reconstrução da prática, de forma a transformar o espaço de atuação a partir do processo de reflexão.

4.1.2.1 Os desafios enfrentados no cotidiano da profissão

O professor do ensino superior depara-se constantemente com inúmeras situações que podem marcar sua trajetória como já dissemos, de forma positiva ou negativa. No desenvolvimento da prática pedagógica, surgem inúmeros desafios que devem ser enfrentados. No que concerne a essa questão, Brito (2007, p. 54) esclarece que as variadas situações complexas surgidas no percurso do trabalho docente requerem “[...] um conjunto de interpretações, de análises, de esquemas de pensamento e de ações que permitem enfrentamento dos problemas e das incertezas inerentes à ação profissional.”. Essas situações que envolvem as formas de agir do professor exigem dele uma postura reflexiva para que possa, muitas vezes, promover mudanças na sua metodologia e assumir um novo posicionamento perante a sua ação docente.

Os principais desafios vivenciados no caso específico dos interlocutores do estudo referem-se aos seguintes aspectos:

[...] o maior desafio na fase inicial da carreira docente foi superar essa insegurança, mas, como sabia que tinha o domínio de conteúdo e também a experiência prática, logo me sentia mais à vontade em sala de aula.

[...]Acho extremamente relevante e gratificante encontrar formas de tornar a assuntos massantes em algo interessante, mas também considero um dos maiores desafios que temos de enfrentar. Além disso, acrescento que a cada dia novos desafios surgem, mas o maior deles é conseguir a motivação da turma. (Greco)

Considero que foi um desafio superar essa inexperiência inicial, no entanto, me sentia segura por conhecer bem o conteúdo, mas ainda não tinha experiência em sala de aula. (Bittar)

Como trajetória profissional posso destacar que o professor da área jurídica tem que ter experiência profunda com o que está ministrando e, ao mesmo tempo, procurar passar esses conhecimentos de uma forma mais simplificada para o alunado, para que os conteúdos sejam por eles melhor absorvidos. Sendo assim, o maior desafio do professor é fazer essa redução contextual bem como fazer o perfeito encaixe entre o conteúdo que está ministrando e a prática em torno da profissão. (Delmanto)

Considerando a disciplina que ministro [...] já surge um primeiro obstáculo que é a antipatia que, entre os estudantes de Direito, nutrem. E quando esta disciplina é vista no último ano do curso, mais exatamente, no nono período, torna-se, sinceramente, mais difícil conquistar a atenção dos alunos, precipuamente, devido a uma cultura de que alunos que se encontram em tal contexto não poderiam – ou deveriam – ser reprovados. Assim, meu maior desafio é transformar essa disciplina atrativa e prazerosa para os alunos. (Melo)

Nesse primeiro ano lecionando no Curso de Direito ocorreram alguns desafios que pouco a pouco foram sendo superados: 1) A idade: com apenas 28 anos, ao entrar nas turmas para a apresentação inicial, logo percebia alguns olhares de alguns alunos a questionar a capacidade do docente. Tal fato, todavia, fora revertido logo em seguida, quando iniciei minha explanação do conteúdo. 2) - Alguns alunos medem a capacidade do professor pelo cargo ou função que ocupa daí, ao informá-los que eu era advogado, alguns duvidavam da capacidade docente, mas, quando eu iniciava um relato sobre minha experiência em concursos em que fui aprovado e não quis assumir, conseguia contornar a primeira impressão dos discentes. (Nader)

Com a primeira turma, enfrentei dificuldades para conciliar o conteúdo da disciplina com a carga-horária ofertada. Contudo, este aspecto foi superado no semestre seguinte, quando consegui planejar o tema necessário para cada capítulo e exercer maior controle no tocante a participação dos alunos. Também ficava preocupada em não conseguir ministrar todo o conteúdo programático da disciplina. Com o passar do tempo foi possível distinguir aqueles assuntos que suscitavam um aprofundamento daqueles que poderiam ser vistos mais rapidamente. (Diniz)

Meu maior desafio como docente no início de minha carreira foi cumprir o planejamento das aulas, ou seja, distribuir os assuntos conforme o tempo ofertado. (Lenza)

A insegurança inicial figura como um desafio no relato de vários interlocutores, sendo que esse período de iniciação à docência tem se revelado um importante momento para o processo de aprender a ser professor. É bem verdade, que há revelações de que muitos pensaram em desistir, se angustiaram, duvidaram de sua competência, no entanto todo esse processo é importante, pois, ao longo de sua trajetória, vai construindo um conhecimento prático que contribui para a construção de novos conhecimentos. Mas como sabemos, não é suficiente para garantir o sucesso de sua ação docente profissional. O aprender a ensinar leva o sujeito à superação de desafios e obstáculos surgidos no dia-a-dia do ambiente da sala de aula e, ao compreender a atividade que desenvolve, o professor vai construindo uma teoria original e organizando um conhecimento próprio, específico da sua atividade profissional (GRILLO, 2001).

Em seus relatos, Greco e Delmanto asseveram ser importante o professor possuir experiência jurídica e domínio de conteúdo, ao tempo em que, compartilhando do mesmo dilema de Melo, consideram como desafio encontrar formas de tornar suas aulas prazerosas, interessantes e atraentes para os alunos. Assim, percebemos nesses relatos a busca por agir de maneira comprometida com o fazer docente. Percebemos ainda que eles buscam articular em suas aulas a teoria à prática, possibilitando, como diz Ribeiro Jr. (2001), a reflexão do aluno, seu julgamento e posicionamento diante dos problemas sociais.

Para Greco, emerge também como desafio a organização didática do conteúdo, de modo a assegurar o crescente interesse dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. De fato, um dos grandes desafios que se impõe à ação docente no ensino superior está relacionado à organização didática do conteúdo de maneira articulada com as ações de ensinar e aprender. Nesse sentido, o comprometimento do professor e do aluno com a construção do conhecimento evitará atitudes de reprodução, omissão, passividade e desinteresse por parte de ambos.

Por sua vez, Nader, em sua narrativa, parece supervalorizar a experiência profissional em detrimento da formação docente, prática que nos parece ser um tanto comum dentre os discursos de quase todos os profissionais bacharéis. Sabemos que a formação acadêmica pode até garantir o domínio de conteúdo, mas não habilita o professor a saber ensinar. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), no processo de formação do professor é importante considerar os saberes das áreas de conhecimento, saberes pedagógicos, saberes didáticos e saberes da experiência, ou seja, o professor tem que ter uma formação técnica, mas também pedagógica, vinculadas aos saberes experienciais obtidos no dia-a-dia da sua atividade em sala de aula e também de conhecimentos sobre o currículo e sobre estratégias de

uso de recursos didáticos.

Em seus relatos, Diniz e Lenza compartilharam do mesmo desafio que foi o de conseguir administrar e conciliar o conteúdo das disciplinas com o tempo estabelecido para a aula. Relativamente a este aspecto, Tardif (2002a) considera que saber gerir a matéria em função de condicionantes como o tempo, o projeto pedagógico do curso, o programa da disciplina, a velocidade dos alunos e os limites impostos pela avaliação pode tornar-se um verdadeiro desafio pedagógico.

Na verdade, um dado emerge como positivo entre os demais, todos esses desafios levam o professor a buscar meios de superá-los, exercendo, assim, uma prática docente de forma reflexiva. Todos nós refletimos para realizar uma ação, porém é necessário que essa reflexão seja feita de forma consciente e com método para que gere aprendizagem, o que se mostra duplamente positivo, seja para o aluno, seja para o professor. No entanto, percebe-se, nas narrativas, a ausência de iniciativas quanto à busca de uma formação continuada, que possa dar subsídios para suprir as carências dos aspectos pedagógicos necessários à profissão e de capacitá-los para enfrentar os desafios surgidos no decorrer do exercício profissional docente.

A insegurança e a inexperiência citadas como os principais desafios enfrentados pelos docentes remetem sempre ao início da carreira no magistério. Tal fato pode ser justificado em função de um dos critérios de seleção dos interlocutores, que é possuir apenas entre dois e cinco anos de atividade docente no curso de Direito. De fato, o início da carreira representa, muitas vezes, uma fase crítica para o professor, momento em que ele se confronta com a realidade da sala de aula. Para Marcelo Garcia (1999 p. 66), essa fase de iniciação profissional é entendida com uma das fases do “aprender a ensinar”, compreendendo, assim, os anos iniciais da docência e caracterizando-se por um “tempo de tensões, e aprendizagens intensivas [...]”. Autores como Tardif (2002b), denominam esse momento inicial do exercício do magistério de “choque com a realidade” ou “choque de transição” (p. 82). No entanto, o autor constatou, em seus estudos, que é justamente no período entre três e cinco anos de carreira docente que se constroem as bases dos saberes profissionais, quando o professor faz os ajustes necessários em função da realidade do trabalho. A experiência inicial vai, assim, possibilitando a progressiva estabilidade e adaptação do professor ao ambiente da sala de aula.

A seguir, a figura 4 sintetiza os desafios da profissão docente referenciados pelos interlocutores:



Figura 4: Desafios da profissão docente
Fonte: Dados da pesquisa

4.1.2.2 As formas de ressignificação do modo de ser professor

Ao percorrer os caminhos da prática docente e dos enfrentamentos vividos neste percurso, o professor vai implementando mudanças, ao tempo em que busca alternativas de inovar a sua ação docente. Nesse processo, é importante o exercício da reflexão, pois, além do saber e do saber-fazer próprios de sua ação profissional específica, indispensáveis para o exercício docente, o professor precisa também desenvolver formas de ressignificar sua prática pedagógica. Como bem referencia Cunha (2006, p. 259), “Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação.” Dessa forma, através do processo de reflexão, eles vão construindo novas estratégias de ação, desconstruindo velhos hábitos e velhos paradigmas, fortalecendo conceitos e assim, recompondo a sua ação educativa.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica diária deve ser acompanhada de um comportamento crítico-reflexivo por parte do professor, que o conduza à superação da dimensão instrumental da atividade docente e o leve à valorização de uma prática mais crítica e participativa (BRITO, 2007). Nesse contexto, a formação continuada torna-se um importante processo a ser vivenciado pelo professor, que pode utilizá-lo para desenvolver competências e habilidades necessárias a uma ação docente mais crítica e reflexiva. Vale destacar que essa formação continuada não ocorre somente em de cursos de pós-graduação

lato e stricto-sensu, mas também em programas e ações desenvolvidos pelos estabelecimentos de ensino aos quais se vinculam os docentes. Assim, por meio de estudos, cursos e outros, o professor vai adquirindo subsídios para ressignificar sua prática. Vejamos o que revelam as narrativas dos interlocutores a respeito do tema.

Com o tempo tenho adquirido segurança e, acima de tudo, maturidade. Mas o melhor ganho é nas questões, digamos assim, humanas. Procurar um bom relacionamento com os alunos é algo imprescindível para tornar menos sofrida a nossa missão. É preciso criar um clima amistoso, de modo que valha a pena para professor e alunos estar ali na sala de aula. (Greco)

Com a vivência da profissão docente, posso dizer que mudei minha postura frente aos meus alunos, pois tenho consciência que devo estar aberta para aprender com os próprios alunos. Também, hoje, posso dizer que sou uma profissional mais madura e devo isso, principalmente, à minha força de vontade de aprender e de ministrar aulas de boa qualidade. (Bittar)

Antes só utilizava um quadro-branco. Posteriormente passei a utilizar slides, vídeos, aulas passeio, visitas, enfim, tornar dinâmicas e atrativas as aulas por mim ministradas. Ao final desse primeiro ano de muitos desafios, para a minha surpresa, veio a avaliação institucional das IES onde lecionava. Avaliações repletas de elogios e dentre eles um que confirmava aquela falsa impressão do primeiro dia de aula que dizia: o professor é novo, mas sabe muito! Com esses elogios e diante de tão boas avaliações, ganhei novo ânimo, empolguei-me ainda mais com a docência. (Nader)

Com a primeira turma, enfrentei dificuldades para conciliar o conteúdo da disciplina com a carga-horária ofertada. [...] Por certo, somente a vivência de sala de aula permite a ressignificação da atividade. Cada turma tem as suas peculiaridades e representa um desafio, proporcionando um aprendizado diferente. (Diniz)

No início da minha carreira eu era um professor mais severo e inflexível, seja com horários, frequências e notas. Hoje adoto uma postura um pouco mais flexível para não ser intolerante. Essa postura fui adquirindo com o tempo e a maturidade na profissão. (Delmanto)

[...] do início de minha carreira como professor até hoje, certamente amadureci em vários aspectos. No cerne de minhas convicções, entretanto continuo o mesmo: um professor que tem uma relação transparente com seus alunos. (Lenza)

[...] considerando minha paixão pelo magistério, bem como pelo Direito Previdenciário, todos os semestres busco incrementar minha disciplina na busca do constante aperfeiçoamento, constatação e reparo de eventuais equívocos ocorridos nos semestres anteriores. Resolvi, até mesmo, ir rumo à direção diversa da maioria dos demais colegas na medida em que autorizo que as avaliações possam ser consultadas, [...]. Aliás, tal procedimento

trata-se da mesma situação que irão deparar-se no dia-a-dia dos seus ofícios, ou seja, quando precisarem, sempre estará ao alcance deles os livros de consulta, entre outros materiais. Conforme já dito, a maturidade, inexoravelmente, acompanha-me com o passar do tempo, inclusive, na forma de analisar o corpo discente. Sempre busco realizar cursos de atualização, participar de congressos, seminários e toda oportunidade, não somente, de aprimoramento, mas também com o intuito de observar professores que se encontram “alguns degraus” acima, tentando aplicar, no meu cotidiano, idéias boas, que, a meu ver, sempre devem ser copiadas. (Melo)

Em seu relato, Greco conta que a vivência em sala de aula o torna, a cada dia, mais maduro e seguro para atuar na docência. Declara-se ainda como um docente que valoriza o relacionamento e o diálogo com os alunos, de maneira a transformar o ambiente da sala de aula em um local propício para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Bittar referencia que teve de mudar sua postura frente aos seus alunos, realçando que foi grande a sua força de vontade em aprender a ministrar aulas de boa qualidade. Assim, vemos sua preocupação em exercer o magistério de maneira adequada e apropriada. É visível, ainda, seu empenho de, junto a seus alunos, procurar meios de ressignificar sua prática, estando aberta ao diálogo, buscando aprender com os alunos, já que as duas partes, professor e aluno, são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o professor deve criar condições para que o aluno questione, desafiando-o a interagir ativamente de forma a propiciar a transformação de ambos.

A narrativa de Nader é bem rica, revelando sua vontade e determinação em procurar meios de aprimorar sua formação didática, de se redescobrir e se afirmar cada vez mais na atividade do magistério. Demonstra também estar completamente comprometido com o fazer docente, buscando formas alternativas de tornar a sua atividade cada vez mais atrativa e estimulante para os alunos. Um ponto relevante referenciado pelo docente é quando relata as diversas formas de variar suas aulas, inclusive transcendendo-a para fora do contexto da sala de aula. Refletindo sobre essa questão, Masetto (2003, p. 81) considera válido “[...] todo e qualquer ambiente onde quer que possa haver uma aprendizagem significativa buscando atingir intencionalmente objetivos definidos para a formação universitária.”.

Por sua vez, Diniz descreve sua preocupação em não conseguir conciliar o conteúdo programático com o tempo estabelecido para a disciplina. Segundo ela, é a vivência e a experiência dentro de sala de aula que permitem ao professor ressignificar sua ação didática. Essas experiências, segundo seu relato, ocasionam diferentes formas de aprendizagem por parte dos professores. Dessa forma, através dessas aprendizagens, os professores vão construindo um repertório de experiências que serão mobilizadas em situações similares,

configurando-se assim, em um conhecimento prático. (PIMENTA, 2002). Nessa perspectiva, a docência exige do professor o permanente olhar para o contexto histórico e social no qual estão inseridos e onde desenvolvem sua prática pedagógica. A partir da compreensão dessa realidade social e da reflexão sobre a ação docente, o professor constrói constantemente o seu fazer docente.

Delmanto e Lenza também consideram o cotidiano da sala de aula como um importante locus de aprendizagem e aperfeiçoamento das ações didáticas, valorizando o relacionamento inter-pessoal junto aos alunos, o que possibilita ao professor uma rica troca de experiências e também de aprendizagem.

Melo declara-se um apaixonado pela profissão docente, sentimento que atua como um estímulo e incentivo na superação dos dilemas vivenciados no exercício da atividade profissional do magistério, assim como na busca de uma formação continuada que lhe dê melhores subsídios e meios para essa superação. Com relação à sua atuação didática, Melo declara estar sempre procurando alternativas para um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, utilizando a prática docente cotidiana como espaço de produção de saberes necessários à sua ação profissional.

É perceptível, nesses relatos, o quanto o professor está em constante questionamento sobre o que pensa e o que faz. Nesse processo, na medida em que ele passa a refletir como uma consequência natural de suas ações, essa atitude vai incorporando-se à sua prática. Uma prática reflexiva, contínua, leva o professor a se auto-observar, se auto-analisar, se auto-avaliar, investigando e questionando a respeito de suas ações. Assim, naturalmente, ele vai construindo e desconstruindo conceitos e significados, o que o leva a assumir uma nova postura profissional docente. Esse processo de ressignificação é intrínseco a cada pessoa, de acordo com suas concepções, crenças, valores e experiências, a ser feito de forma consciente, crítica e reflexiva, faz com que os atores/professores estejam constantemente buscando melhorar as próprias ações e prática profissional.

A figura 5, a seguir, sintetiza as formas de ressignificação do modo de ser professor expressas nas narrativas dos interlocutores:

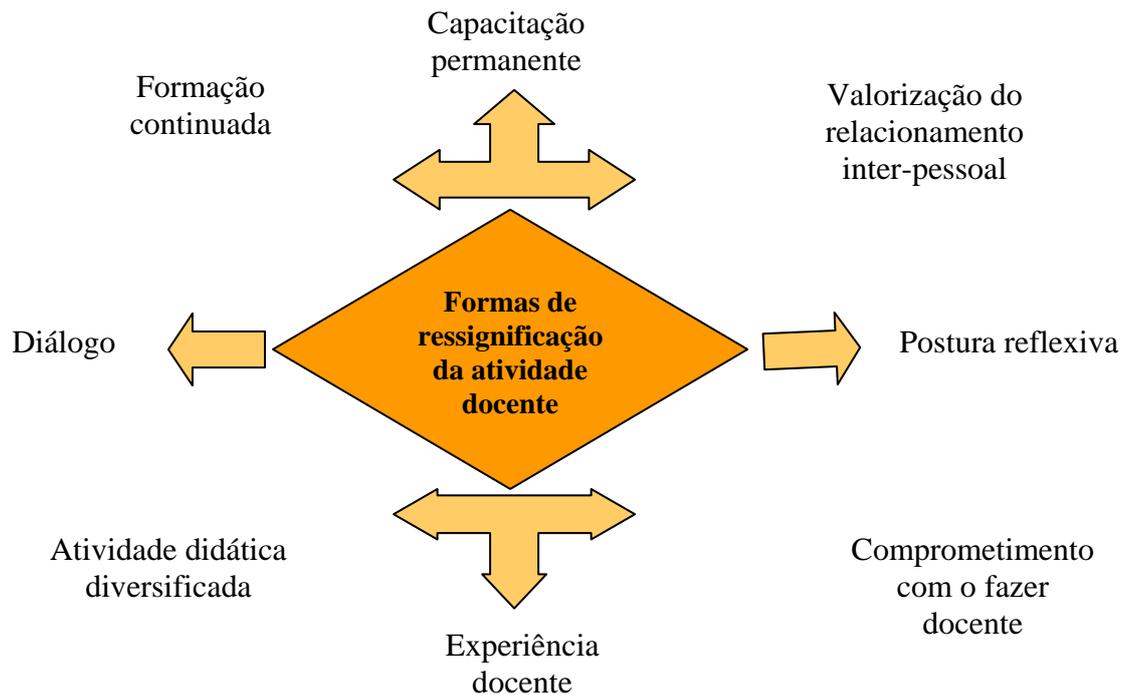


Figura5: Formas de resignificação da atividade docente
 Fonte: Dados da pesquisa

4.1.2.3 Necessidade de buscar uma formação pedagógica

A formação pedagógica parece ser ainda negligenciada por muitos professores. Os docentes que compartilham desse pensamento confiam exclusivamente no domínio do conteúdo e na experiência profissional específicos de sua formação como requisitos suficientes para o bom desenvolvimento de sua atividade no magistério superior, atuando, dessa forma, como reprodutores do conhecimento e desconsiderando que os saberes docentes são construídos e aprimorados no exercício diário da prática pedagógica. Nesse contexto, a formação continuada pode proporcionar ao docente não só o preparo intelectual, mas também emocional e ético para exercer a atividade de magistério. Perrenoud (2000) ressalta que a responsabilidade do professor em buscar uma formação continuada é o maior indício de seu comprometimento profissional.

A formação continuada deve permear toda a trajetória profissional do professor, possibilitando-lhe refletir sobre seu fazer docente e sobre as significações acerca da docência construídas por ele ao longo do processo que vem percorrendo no magistério superior. De acordo com Imbernón (2000), a formação continuada deve ir além, e estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, fazendo com que os valores e concepções de cada

professor sejam permanentemente questionados, abandonando-se a idéia de que a formação restringe-se apenas à atualização científica, didática e psicopedagógica.

Partindo para o caso específico dos interlocutores deste estudo, vimos que, de uma forma geral, a maioria busca uma formação continuada como forma de investimento pessoal na docência do Direito, conforme revelam a seguir:

Considero a formação pedagógica imprescindível, e nisso nós professores sentimos uma lacuna. Não fomos formados para ser professor. Aquela disciplina (Didática do Ensino), ministrada na pós-graduação, é muito pouco para os desafios do magistério. Busco essa formação através da pós-graduação e aquisição continuada de praticamente tudo que é publicado em relação à disciplina. (Greco)

Acho importante a formação pedagógica, posto que existem aspectos metodológicos que servem como orientação para a prática pedagógica dos professores no que tange, por exemplo, a variações de técnicas utilizadas em sala de aula e fora dela, improvisando para evitar aulas previsíveis e monótonas. Já fiz alguns cursos de atualização nessa área. (Bittar)

Fiz cursos ministrados nas faculdades onde lecionava e fora delas. [...] Fiz cursos de atualização nas áreas onde eu atuo, enfim, busquei uma maior qualificação para melhor transmitir o conteúdo aos discentes. (Nader)

[...] a formação pedagógica para professores em Direito mostra-se importante, pelo menos em parte, em face de essa disciplina já ter catalogado diversos conhecimentos na área do saber humano bem como processos eficazes de transmissão do conhecimento que, de forma inequívoca, podem ajudar no ensino jurídico. Não é necessário reinventar a roda, portanto, não realizei investimentos na formação pedagógica. (Delmanto)

Penso que a formação pedagógica talvez facilite, mas não é indispensável para o professor do curso de Direito. A maioria das disciplinas é dinâmica e está relacionada ao cotidiano. Além disso, a vivência de alguns profissionais facilita o desempenho da atividade. Por exemplo, considero que a minha vivência profissional como promotora de justiça facilita o desenvolvimento da prática pedagógica, principalmente pelos casos concretos que posso citar durante as aulas, onde é possível demonstrar a aplicação prática do conteúdo teórico. Sem dúvida, os maiores investimentos para a minha formação estão relacionados à aquisição de material didático. Também procuro participar de eventos científicos na área. (Diniz)

A formação pedagógica certamente é importante na formação do professor. Minha formação pedagógica se deve, principalmente, às disciplinas a ela relativas cursadas no curso de licenciatura em filosofia e na especialização em ciências criminais. (Lenza)

Penso ser de suma importância a formação pedagógica; imagino, até, que toda instituição de ensino, não somente as faculdades, deveriam ter uma grande preocupação com tal formação, pois, além do que, seguramente, haverá retorno imediato para elas, na medida que seus profissionais irão sempre melhorar seu desempenho. Outro investimento que aplico é na compra de livros que tratam de como se apresentar em público, sobre oratória, organização etc. (Melo)

Os relatos de Greco e Bittar revelam a perfeita percepção de ambos com relação à falta de preparo pedagógico dos bacharéis para atuarem no ensino superior. Revelam-se extremamente conscientes da importância de uma formação didática específica para o desenvolvimento da atividade docente, buscando sempre se qualificar e atualizar tanto no que se refere às questões didático-pedagógicas quanto às relacionadas à sua disciplina.

A formação continuada possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica que se desenvolve, reconstruindo-a através dos processos de autoformação. Esse processo de reflexão é importante para a mudança de práticas docentes muitas vezes estagnadas, sem criatividade e sem técnicas apropriadas, propiciando o surgimento de novas práticas capazes de realizar as transformações necessárias.

Em seu relato, Nader também demonstra preocupar-se com sua formação ao relatar que sempre participa das atividades formativas oferecidas pelas instituições de ensino superior em que trabalha. Deve-se observar, no entanto, conforme lembra Nóvoa (1995, p.21), que:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Esse saber, é um dos que orienta a atividade do professor, na medida em que lhe dá subsídios para a tomada de atitudes frente a situações concretas surgidas no decorrer da sua ação docente.

Delmanto e Diniz não consideram a formação pedagógica imprescindível, sendo que o primeiro demonstra até desconhecer um pouco a real função da formação quando a reduz a uma simples “disciplina” e quando se refere a “processos eficazes de transmissão de conhecimento”. Essa visão reducionista da verdadeira função da qualificação pedagógica impede o docente de ampliar sua consciência a respeito de sua própria prática. Tal visão também se revela em Diniz, quando considera que apenas a vivência e a experiência profissional na área jurídica são bastantes para contribuir na condução do processo de ensino-

aprendizagem. Sabemos que esse aspecto é essencial, porém, é necessário que haja também a apropriada formação pedagógica para o desenvolvimento de uma ação docente eficiente, pois ser um educador implica em educar-se permanentemente, pois o conhecimento não se esgota e não tem um fim em si mesmo.

É comum, muitas vezes, esses professores, ao buscarem os processo de formação, continuada, optarem por cursos que atendam exclusivamente a seus interesse pessoais em detrimento do interesse institucional. Desse modo, a visão simplista do real conceito e aplicabilidade do conhecimento pedagógico desfavorece a aquisição e atualização de competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento da ação docente, assim como a aquisição de uma postura reflexiva na busca da superação de dificuldades surgidas em sala de aula. Por essa razão, as instituições de ensino superior devem propor, e também realizar, uma formação dentro de uma perspectiva que integre programas e atividades de formação que devem ser interessantes e, ao mesmo tempo, benéficas para os professores em relação ao reconhecimento institucional (ZABALZA, 2004).

Por outro lado, é perceptível nos relatos de Lenza e Melo o quanto valorizam uma formação pedagógica adequada que os capacite para o desenvolvimento de uma ação docente mais eficaz, capaz de desenvolver nos alunos a necessária competência para atuar em sua área de formação, assim como sua capacidade crítica e reflexiva para enfrentar os dilemas surgidos no dia-a-dia da profissão.

Dessa forma, entendemos a formação continuada como sendo necessária ao melhoramento e aprofundamento dos estudos e das técnicas de desenvolvimento profissional já obtidas, se dando de forma contextualizada e possibilitando a construção de conhecimentos sobre a prática pedagógica, a partir de uma reflexão crítica sobre o universo em que o docente se encontra inserido. Esse processo de reflexão crítica envolve o pensar e o fazer docente, no qual os programas de formação de professores se embasam, partindo da concepção de uma práxis educativa que conceba o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação pedagógica apropriada e que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas e o domínio de um conhecimento específico. Assim, a formação pedagógica deve englobar dimensões referentes a aspectos éticos, afetivos e político-sociais relacionados à docência.

Por fim, é importante pontuar que, nas análises das narrativas, não foi identificada nenhuma intenção em cursar mestrado ou doutorado, dentre outros estudos de formação continuada. Assim, vejamos a seguir, de forma sintetizada na figura 6, a opinião dos sujeitos pesquisados sobre os investimentos na formação pedagógica.

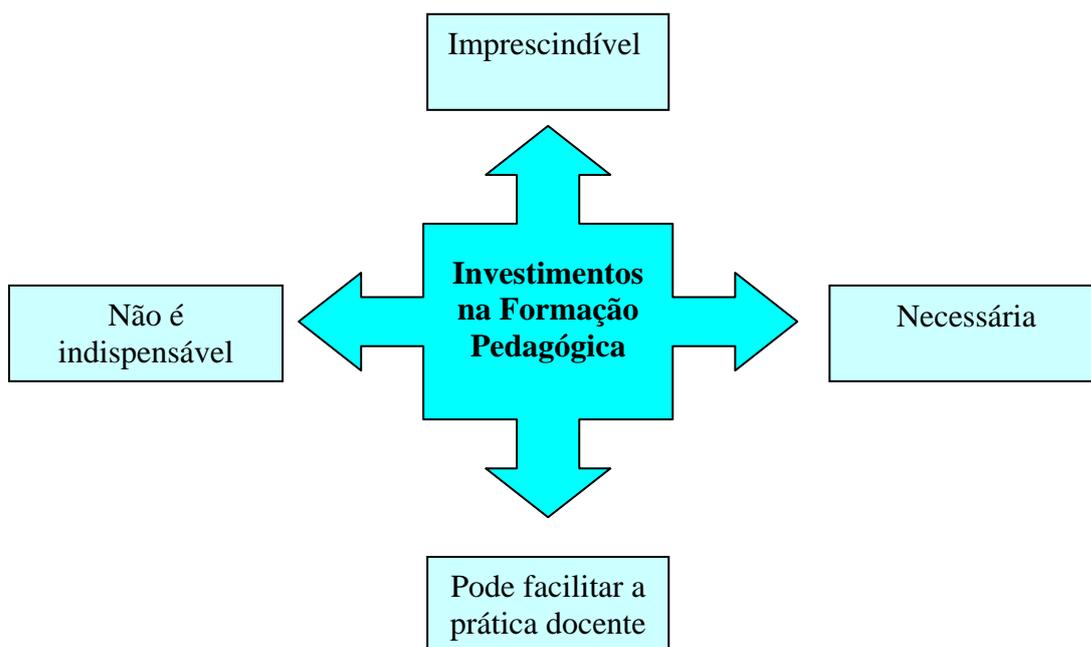


Figura 6: Investimentos na formação pedagógica
 Fonte: Dados da pesquisa

4.1.3 Eixo de análise: A prática pedagógica

Como último eixo de análise, buscamos apreender e caracterizar as formas de desenvolvimento profissional do professor do curso de Direito da NOVAFAPI, que aspectos esse profissional valoriza e considera relevante nesse processo e quais as principais aprendizagens vivenciadas e adquiridas no magistério.

Tem sido corrente na área da Educação discussões sobre a docência como uma profissão que requer uma formação apropriada para aquisição e desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. Sabemos que o professor é um profissional dotado de um conjunto de saberes necessários ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da profissão docente e que a construção desses saberes se dá de maneira progressiva e constante, mediante a vivência de diversas fases e momentos de incertezas e motivações que permeiam toda a sua trajetória profissional. Dessa forma, o professor está em permanente aprendizagem. Nesse contexto, é pertinente citar Schön (2000), ao dizer-nos que é necessário ao professor refletir na e sobre a sua ação, tornando-se, desta forma, um pesquisador da sua própria prática, buscando sempre refletir sobre sua ação e atuação docente, de forma a reconhecer-se como um produtor, um construtor e um difusor de saberes. Esse processo de reflexão tem o professor como sujeito ativo do próprio desenvolvimento profissional, utilizando os saberes

da experiência citado por Tardif (2002b) como forma de aprendizagem docente.

Vejamos a seguir o que revelaram as narrativas dos interlocutores a respeito do desenvolvimento, relevância e aprendizagens advindas da sua trajetória profissional no magistério superior.

4.1.3.1 Formas de desenvolvimento da prática pedagógica

O paradigma educacional contemporâneo nos faz refletir sobre o desenvolvimento da prática pedagógica a partir de uma ação docente reflexiva e baseada no diálogo, na troca de experiências, na investigação e na aplicabilidade dos conteúdos, requerendo um maior envolvimento de todos os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, uma das principais competências exigidas do docente é a sua capacidade de articular os conteúdos curriculares com a realidade social na qual o aluno está inserido, de forma a contextualizar o ensino. É importante destacar que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre apenas nos ambientes formais de ensino, dentro dos muros das instituições escolares, este vai além dessas fronteiras. Para Morin (2002), a aprendizagem se efetiva também nos espaços informais, o que traz também novos desafios à educação e, portanto, aos professores.

É importante estimular a capacidade de inovação e criatividade dos alunos, ao colocá-los didaticamente em proximidade com a realidade que os cercam, proporcionando-lhes assim uma visão concreta do conteúdo estudado. Esse diálogo entre a teoria e a prática permite o desenvolvimento de uma ação transformadora da realidade, à medida que permite a interferência do sujeito na realidade social. Nessa perspectiva, e considerando-se a vivência dos alunos no contexto real de trabalho, a prática torna-se verdadeiro fundamento da teoria e o meio mais legítimo de conhecimento da realidade no qual o aluno está inserido.

Para compreendermos como os interlocutores desenvolvem sua prática pedagógica no cotidiano de sua ação docente, vejamos o que revelam suas narrativas:

Em minhas aulas, busco desenvolver bem minha prática pedagógica na elaboração do plano de curso, planos de aula, roteiros de aula, textos complementares, atividades práticas, gincanas e etc. Acredito também que a disponibilização de todo os roteiros de aula para os alunos antes das aulas potencializa muito o aprendizado. (Greco)

Desenvolvo minha prática pedagógica traçando metas e objetivos. Também, buscando sempre novas estratégias e para isso procuro sempre conversar com colegas também docentes para trocar experiências. (Bittar)

Minha prática pedagógica se desenvolve de maneira intuitiva já que os

cursos que participei eram introdutórios. (Delmanto)

Hoje, em minhas aulas, procuro, além de transmitir o conteúdo das disciplinas, relacioná-los com os exemplos do dia-a-dia de cada um, bem como, alertando os alunos para pontos específicos que merecem uma maior atenção, pois são exigidos em provas para concurso de estágio, para concurso de cargos públicos e para o exame da OAB. Enfim, busco preparar o aluno para o mundo, procurando desenvolver neles um pensamento crítico, alertando-os para os possíveis caminhos a serem seguidos pós-faculdade. (Nader)

Considero indispensável um planejamento das aulas com antecedência. A Faculdade Novafapi disponibiliza data-shows e Internet em todas as salas de aula, o que sem dúvida facilita bastante a prática pedagógica. No meu caso específico, mesmo depois de estruturar os slides de acordo com o programa da disciplina, ainda procuro fazer uma prévia revisão e atualizar os exemplos, além de mudar a configuração dos slides. [...] Também procuro priorizar o aspecto prático da disciplina através de exercícios desenvolvidos a partir de casos concretos. E as provas aplicadas sempre apresentam um desses casos. Outro diferencial da disciplina são as atividades extra-classe, como as aulas passeio, participação em audiências públicas etc. Uma experiência fantástica no 2º semestre de 2008 foi uma atividade interdisciplinar com o curso de Nutrição. (Diniz)

Procuro sempre me fazer entender, mas sem ser superficial. Só ministro disciplinas que tenho domínio e busco sempre respeitar os alunos, acreditando em seus potenciais e preocupando-me com a formação crítica e humanística do alunado. (Lenza)

Após haver utilizado de forma constante o uso de data-show, ao ler um livro que achei deveras interessante, o que se já se verifica no título: “Venda-se”, fui obrigado a concordar que nem sempre os recursos audiovisuais mais ajudam do que atrapalham, de sorte que, hoje, não o abandonei, mas procuro não priorizá-lo, dando oportunidade, até mesmo, de que cada aula seja adaptada à reação dos alunos, sem com isso passar a idéia de desorganização, ou ausência de preparação. (Melo)

Com relação às formas de desenvolvimento da prática pedagógica, Greco e Bittar relatam estar sempre buscando desenvolver novas estratégias de aprendizagem, diversificando suas ações dentro da sala de aula. Ambos têm a consciência de que precisam criar subsídios e estratégias que possibilitem o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente e criativa, garantindo assim a efetividade do processo ensino-aprendizagem. Parecem prender-se mais às questões relacionadas ao fazer técnico.

Bittar referencia um aspecto importante, que é o de valorizar e dividir suas experiência com outros colegas de profissão. A troca de experiências pode ser uma valiosa ferramenta na busca por novas alternativas de enfrentamento das situações adversas ocorridas em sala de aula, sendo que esse ambiente de reciprocidade e de interação de vivências torna-se um meio de construções coletivas, onde o professor figura ao mesmo tempo como

formador e como formando. Nessa perspectiva, é importante que o professor identifique o seu espaço de trabalho como um ambiente de formação permanente. Parece desprovida de fundação teórico-científica.

A narrativa seguinte reflete uma realidade que parece se apresentar fortemente presente hoje no ensino superior: a do professor que apreende a profissão docente com uma prática centrada basicamente na intuição, seguindo geralmente o modelo de seus ex-mestres. Delmanto demonstra não valorizar a formação pedagógica como forma de adquirir competências e habilidades que possibilitem o aprimoramento de sua ação didática. Concernente a essa questão, Pimenta e Anastasiou (2005) destacam que a constatação dessa realidade tem gerado iniciativas que valorizam a formação contínua ou em serviço, mediante cursos, disciplinas de pós-graduação, palestras, seminários, dentre outras alternativas que capacitam e motivam o professor, modificando sua postura, concepções e ações dentro no seu ambiente profissional.

Dando prosseguimento, Nader e Diniz explicitam em suas narrativas a preocupação e responsabilidade que o docente deve ter em contextualizar o assunto, assim como em mostrar a aplicabilidade dos conteúdos ministrados em sala de aula no âmbito do mercado de trabalho, integrando o aluno ao seu contexto social. O ensino contextualizado ultrapassa o modelo tradicional de aula no qual o aluno é sujeito passivo do processo ensino-aprendizagem, tendo como resultado a construção de conhecimento através de uma aprendizagem ativa, estimulante, interessante e significativa. Assim, torna-se importante favorecer e oportunizar ao aluno o conhecimento da realidade na qual está inserido.

Diniz ressalta ainda a importância de uma ação docente planejada que dê subsídios para o desenvolvimento eficiente da sua atividade pedagógica, preocupando-se com a organização e a gestão das atividades empreendidas em sala de aula. Demonstra valorizar também a diversificação de recursos didáticos como meio de tornar as aulas mais atraentes e facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos. O uso da nova tecnologia dos recursos didáticos por si só não garante a efetiva aprendizagem dos alunos, porém, quando bem utilizados e de maneira consciente, crítica e criativa, tornam a aula enriquecida, mais atraente, proporcionando maior dinamicidade, comunicação e interação entre o grupo, além de favorecer um processo de ensino aprendizagem mais efetivo. De acordo com Perrenoud (2000), o uso e domínio de novas tecnologias deve ser uma das competências que o profissional da educação deve possuir. Para o autor, tudo o que esteja envolvido no processo de ensino, sem dúvida possui implicações na aprendizagem, portanto as tecnologias educacionais têm que estar, sobretudo, a serviço do aluno.

Prosseguindo a análise, a narrativa de Lenza demonstra seu compromisso com o processo de ensino e com a profissão docente ao relatar que só ministra disciplinas nas quais tenha domínio e conhecimento suficiente do conteúdo para trabalhá-lo em sala de aula. Lenza tem consciência de que o principal foco do trabalho do professor é o aluno e a sua formação, e, por isso, tem a preocupação de desenvolver no educando a capacidade de pensamento crítico e de promover uma formação humanística.

Para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, Melo prioriza a diversidade de técnicas, com o uso de recursos e multimeios. Sua narrativa reflete o propósito de desenvolver uma ação docente orientada, priorizando o estímulo do aluno e a construção de sua aprendizagem.

Assim, percebemos nos escritos dos interlocutores diversas tentativas de alternar, variar e enriquecer as atividades docentes, favorecendo a contextualização e a interdisciplinaridade dos conteúdos. É perceptível também a preocupação por manter um bom relacionamento inter-pessoal com o aluno, construindo uma aprendizagem que possibilite desenvolver o raciocínio crítico e a formação humanística. É função do professor ensinar e estimular o aluno a pensar criticamente, a questionar, analisar e interpretar as informações e construir novos conhecimentos, ou seja, o aluno deve aprender a aprender, adotando a premissa de que a recíproca é verdadeira. Vejamos, de forma resumida na figura 7, a seguir, como os docentes expressaram desenvolver sua prática pedagógica:



Figura 7: Formas de desenvolvimento da prática pedagógica
Fonte: Dados da pesquisa

4.1.3.2 Aspectos relevantes para o desenvolvimento da prática pedagógica

Nesse indicador buscamos apreender no interior das narrativas docentes, quais aspectos consideram mais relevantes para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Essa análise possibilita descobrir que significados são atribuídos à ação docente e qual sua importância no desenvolvimento de sua trajetória profissional no magistério superior.

O professor, no percurso da ação pedagógica, deve criar um ambiente propício a manutenção de aspectos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, de forma a estimular no aluno a prática da autonomia, da responsabilidade intelectual e do pensamento criativo, crítico e reflexivo. Esses aspectos, quando presentes no ambiente acadêmico, pressupõem a formação de um aluno capaz de assimilar, interpretar e construir o conhecimento. Nesse sentido, Isaia (2003) acentua que o docente do ensino superior deve se orientar não só para a permanente apropriação de conhecimentos, mas também para estabelecer meios de como mediar essa apropriação ao aluno, já que este é o foco central da ação pedagógica.

Assim, dentre os aspectos relevantes ao desenvolvimento da atividade profissional docente dos interlocutores, as narrativas são reveladoras de certa preocupação em se criar estratégias que possibilitem um ambiente propício ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Vejamos os relatos a seguir:

É relevante também o fato de preocupar-me em sempre passar o conhecimento atrelado à experiência de vida e à utilidade prática do mesmo, assim, percebo uma admiração e respeito crescente por parte de meus alunos. (Greco)

[...] considero extremamente relevante que o professor busque meios de articular a teoria à prática, contextualizando o assunto dado em sala de aula e tornando a disciplina atrativa e prazerosa para o aluno. (Nader)

Considero relevante estar sempre procurando realizar aulas de qualidade, conciliando a teoria com a prática, fazendo com que os alunos vivenciem na prática o que é discutido em sala de aula. Ex: visita a Vara Criminal, onde assistimos a audiência, e visitas a presídios, etc. Utilizando métodos de ensino diversos (interpretação de casos hipotéticos, discussão de caso real noticiado em jornais e revistas). (Bittar)

[...] posso afirmar que os aspectos mais relevantes no desenvolvimento de minha prática pedagógica se dão na busca da melhor efetividade de transmissão de conhecimento. (Delmanto)

Como aspecto relevante, acho que o professor deve se manter atualizado, ou

seja, conectado à produção científica, as alterações na legislação e até aos acontecimentos do dia-a-dia que estejam relacionados à matéria. (Diniz)

Considero extremamente relevante, principalmente na área do Direito, que o professor busque sempre se atualizar através de leituras e participação em Congressos e eventos científicos da área. (Lenza)

Acho importante manter um melhor relacionamento possível com os alunos, inclusive, rotineiramente, questionando-lhes sobre o aproveitamento da matéria, da minha didática e também buscando qualquer sugestão ou crítica que possam fazer com que alcance o meu desiderato: deixar algum conhecimento da minha disciplina para eles, não passando “batido”, ou como mais uma disciplina somente. Pois bem, tais “consultas” também são extensivas a colegas professores próximos, considerando que as sugestões e críticas que escuto, seguramente, tem-me trazido um valoroso e necessário aprendizado. (Melo)

As narrativas de Greco, Nader e Bittar versam sobre teor relativamente semelhantes e convergem para a mesma direção quanto aos aspectos relevantes da prática pedagógica, transparecendo comprometimento com o fazer docente, na medida em que visam à articular teoria e prática no desenvolvimento da disciplina. Dessa forma, Bittar promove estudo de caso, com discussões em sala de aula e apresentação de casos jurídicos reais, o que expressa sua intenção de manter os alunos atualizados quanto aos conteúdos e legislações em vigor. Nesse contexto, Pérez Gómez (1998, p. 27) esclarece que “não se pode colocar em dúvida que o trabalho docente deve apoiar-se no conhecimento teórico e prático para que a intervenção no processo ensino aprendizagem possa ocorrer, superando o modelo ‘mecânico, simplista e hierárquico’ de mediação desse conhecimento”. Essa articulação entre a teoria e a prática é imprescindível, pois não podemos pensar em modelos de formação que priorizem apenas a teoria sem a necessária contextualização, concretude e aplicabilidade dos conceitos e conhecimentos apreendidos.

Do depoimento de Delmanto é possível depreender uma visão um tanto reducionista quanto ao desenvolvimento de sua ação docente no processo de ensino-aprendizagem, pois diz considerar relevante em sua prática pedagógica apenas a mera “transmissão de conhecimento”. Só transmissão é reduzir por demais o processo ensino-aprendizagem. É importante e necessário que o professor crie situações que dêem oportunidade para que os alunos desenvolvam um pensamento crítico, investigativo e questionador, de forma a utilizar os conhecimentos já apreendidos e buscar a construção de novos conhecimentos que serão utilizados na busca da auto-realização. Nessa perspectiva, o professor torna-se um mediador e um facilitador desse processo, sendo necessário, no entanto, possuir algumas qualidades

personais imprescindíveis ao professor, as quais, de acordo com Mizukami (2009, p. 53), "[...] podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática - compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro - e o apreço". Esses aspectos traduzem a relação de confiança que deve estar presente em ambos os lados, aluno e professor.

A preocupação com a busca constante da atualização dos conhecimentos, principalmente no âmbito jurídico, está implícita nos relatos de Diniz e Lenza. Essa preocupação pode se justificar pela natureza dos conteúdos e pela dinamicidade das mudanças que ocorrem frequentemente nas legislações vigentes no país. Lenza aponta como investimento pessoal na formação profissional a participação em congressos e eventos científicos da área, no entanto, em seus relatos, não se configuram aspectos de valorização quanto à busca por uma formação continuada que contemple aspectos didático-pedagógicos, os quais devem também ser valorizados como requisitos para sua permanente capacitação.

Finalmente, a narrativa de Melo destaca a valorização do diálogo e do bom relacionamento com os alunos, transformando esses elementos em estratégias que permitam avaliar a aprendizagem dos discentes, assim como a sua metodologia em sala de aula, possibilitando, dessa forma, a reflexão e a análise de suas ações. A interação entre os dois protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, aluno e professor, traduz-se em aspectos positivos e norteadores da ação profissional docente. A análise revela que Melo se utiliza também da troca de experiência com seus pares como meio para a constante aprendizagem e aprimoramento de sua prática pedagógica. Essa interação entre os professores é uma importante ferramenta na tentativa de avaliar, repensar e reestruturar a ação docente.

De um modo geral, os relatos revelam que os interlocutores possuem, como forma de orientar o trabalho docente, a preocupação em criar estratégias e aplicar novas formas e conteúdos didáticos que favoreçam sua atuação como mediador e articulador do processo de ensino-aprendizagem, os quais sejam propícios ao desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, prezando o respeito e admiração mútuo, ao invés de priorizar estruturas de poder entre professor e aluno. Essas inovações são importantes, especialmente no momento atual em que vivemos, marcado por constantes mudanças.

A figura 8, seguinte, sintetiza a opinião dos interlocutores sobre os aspectos que consideram relevantes para o desenvolvimento da prática pedagógica.



Figura 8: Aspectos relevantes para o desenvolvimento da prática pedagógica

Fonte: Dados da pesquisa

4.1.3.3 Aprendizagens adquiridas na vivência da prática pedagógica

Em sua atuação como educador, o professor do ensino superior, à medida que ensina, também aprende, processo que o torna sujeito ativo e responsável pelo próprio conhecimento, pois, como nos diz Paulo Freire, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (1996, p. 23). Assim, a docência transforma-se também em fonte de conhecimento e construção de saberes. Nesse contexto, para o desenvolvimento do “ser professor”, é necessário que o docente esteja disposto e aberto a uma aprendizagem constante.

No decorrer de sua vivência e experiência em sala de aula, o docente vai construindo e reelaborando saberes que são utilizados nas mais diversas situações ocorridas por ocasião da operacionalização de sua prática pedagógica. Para Freire (1996), ensinar exige, dentre outras coisas, a consciência de que o conhecimento é algo inacabado exigindo também uma reflexão crítica sobre a sua própria prática e a tomada consciente de decisões. Nesse contexto, é importante que o professor tenha a consciência de que é produtor de múltiplos saberes, e que o cotidiano da sala de aula e sua vivência profissional possibilitarão a construção de um perfil

docente caracterizado essencialmente pelos saberes da experiência acumulados em sua trajetória no contexto do trabalho.

Buscando compreender como os professores vão construindo aprendizagens nos diferentes contextos em que atuam ao longo de sua trajetória docente, analisamos as narrativas dos interlocutores, a seguir:

A cada dia, partindo de minha experiência como docente, vou criando melhores estratégias de promover a articulação entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática e, conseqüentemente, isso faz com que aumente o interesse dos alunos pela disciplina. (Nader)

Como formas de aprendizagem no meu percurso docente, posso dizer que aprendi a planejar e organizar minhas aulas a cada dia, de maneira a priorizar cada vez mais o processo de ensino de maneira articulada e contextualizada com o ambiente jurídico. (Greco)

[...] aprendi a planejar os objetivos que pretendo atingir junto aos alunos em sala de aula e fora desta. (Bittar)

Durante o meu percurso como docente, percebo que venho aprendendo formas de como elaborar minhas aulas de maneira a torná-las cada vez mais atrativas, de forma também a estimular o raciocínio crítico dos alunos. Percebo o interesse dos alunos durante as aulas pelo número de questionamentos e intervenções a respeito do assunto ministrado, o que gera muitas vezes discussões que são relevantes para uma melhor aprendizagem. (Lenza)

Como aprendizagem constante na vivência da prática pedagógica destaco que, para que haja uma efetiva transmissão do saber, é necessário: primeiro, não achar que sabe de tudo; segundo, procurar transmitir seus conhecimentos de uma maneira mais humilde, fazendo reduções interpretativas ao alcance dos alunos; terceiro, ouvir atentamente o questionamento do aluno para então tentar solucionar da melhor forma possível a sua dúvida, observando sempre os passos anteriores. (Delmanto)

[...] tais “consultas”, que também são extensivas a colegas professores próximos, considerando as sempre presentes e apontadas sugestões e críticas, seguramente, tem-me trazido um valoroso e necessário aprendizado, que, imagino, sempre deva ser constante. (Melo)

Considero que a manutenção do equilíbrio pelo professor em sala de aula é indispensável, por isso, aprendi a sempre manter a calma, nunca travando discussão com o aluno, ainda que seja provocada. Em última hipótese, peço para conversar no final. Quando o questionamento é sobre nota, oriento para que faça recurso das questões, que será apreciado posteriormente. Procuro sempre cumprir as promessas feitas aos alunos, para não perder a credibilidade, por exemplo, pesquisar algum assunto, esclarecer melhor alguma dúvida. Também tento manter um ponto de equilíbrio no relacionamento com os alunos, pois, ao manter laços de amizade, alguns

acabam confundindo com a facilitação na disciplina. Assim, solicitam que as aulas terminem mais cedo, que as provas sejam mais fáceis ou consultadas etc. Sempre ressalto que o professor “bonzinho” nas provas não marca a vida do aluno e, conseqüentemente, não proporciona o aprendizado. Quanto aos seminários e trabalhos em grupo, observei que são feitos por uma minoria de alunos. Assim, passei a avaliá-los individualmente durante a apresentação e a exigir um relatório também individual. (Diniz)

A análise do relato de Nader mostra que ele possui consciência de que sua experiência docente lhe dá subsídios para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma e criativa, dotada de ações que articulam teoria e prática, trazendo para o ambiente acadêmico a realidade concreta do mercado de trabalho. Essa articulação rompe com as rotinas cotidianas das atividades de ensino e desperta no aluno maior interesse pelos conteúdos ministrados em sala de aula.

Nessa mesma perspectiva Greco, busca articular os conhecimentos teóricos trabalhados em sala de aula com atividades práticas, ou seja, articular o saber com o saber fazer, de forma a possibilitar ao aluno transformar esse conhecimento teórico em suporte para guiar suas ações no campo do trabalho. A relação teoria e prática forma o eixo articulador da formação profissional do aluno, constituindo-se numa unidade didática indissociável. Todo esse contexto demonstra que as aprendizagens e os saberes construídos na experiência cotidiana das atividades docentes possibilitam a criação de atividades inovadoras e estratégias dinamizadoras do processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo a análise das narrativas, percebemos que, de forma similar, Greco e Bittar valorizam o planejamento das atividades docentes. Ao planejar as atividades didáticas, o professor realiza um processo de reflexão consciente e crítica, o que favorece o desenvolvimento de ações previamente estabelecidas, desfavorecendo, por conseqüência, a improvisação. Assim, planejamento implica em responsabilidade e engajamento de quem o faz, tornando-se ferramenta essencial para um processo de ensino de qualidade. O planejamento deve ser, nesse sentido, um processo contínuo, visando a uma organização das atividades a serem desenvolvidas. Para isso deve contemplar alguns aspectos básicos, como o tempo necessário para realização das tarefas e os recursos necessários a serem utilizados. O planejamento não pode, pois, ser algo rígido, engessado, dificultando o processo quando do surgimento de situações imprevistas. Ao contrário, deve sim, ser um procedimento flexível e maleável, fundamentado de acordo com o perfil dos alunos para o qual foi elaborado.

Lenza demonstra que a experiência docente lhe atribuiu importantes aprendizagens como tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, de forma a motivar o aluno e instigando o

seu espírito crítico e investigativo a respeito do assunto ministrado. Sabemos que o professor constrói uma parte de seus saberes durante a ação docente, partindo de sua experiência. Isso possibilita a articulação entre os saberes construídos por ele mesmo e os saberes produzidos por outros e absorvidos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Para Guarnieri (2000) é importante essa articulação de saberes, pois a aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a relação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente.

Em seguida, Delmanto ressalta a preocupação em estar sempre se fazendo compreender pelo aluno fazendo uso de uma linguagem que favoreça a interpretação dos conteúdos ministrados. Mostra-se consciente de que o conhecimento é algo inesgotável e dinâmico, portanto o professor precisa também estar em constante processo de atualização e construção de conhecimentos com vistas ao aprimoramento de sua prática pedagógica. Essa postura reflete comprometimento do professor com o fazer docente e conseqüentemente com a formação do aluno, levando-o a atuar como um verdadeiro mediador do processo ensino-aprendizagem.

Para Melo, a troca de experiência entre os pares significa um valioso aprendizado. Essa atitude de troca de vivências e interação entre os pares possibilita ao docente refletir sobre sua prática e sua postura pessoal, o que determina as readaptações e inovações do professor em sua ação docente.

A valorização da afetividade, do diálogo e do relacionamento inter-pessoal são citados por Diniz como uma importante aprendizagem adquirida em suas experiências no magistério superior. É claro em sua narrativa, a busca pelo equilíbrio e manutenção de um relacionamento saudável entre as duas partes, professor e aluno. Para Codo e Gazzotti (1999), em qualquer atividade laboral existe o elemento afetivo envolvendo o trabalhador, seus pares e o produto do seu trabalho, sendo que, na atividade do ensino essa afetividade é imprescindível para que se crie um ambiente favorável à construção do conhecimento.

Sintetizadas na figura a seguir, estão, segundo as falas dos docentes, as aprendizagens adquiridas na vivência da prática pedagógica.

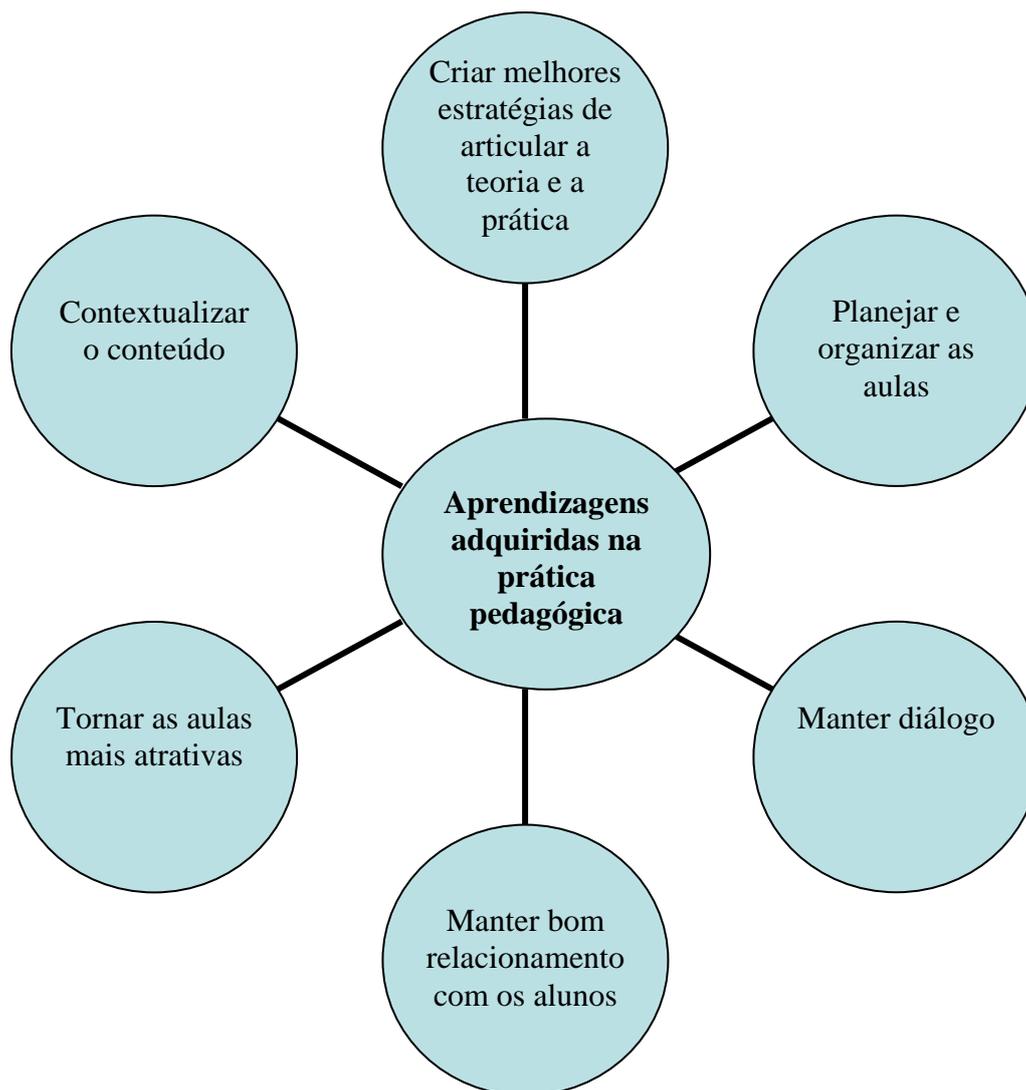


Figura 9: Aprendizagens adquiridas na prática pedagógica
Fonte: Dados da pesquisa

Ao finalizar esta seção de análise das narrativas dos sujeitos participantes desta pesquisa, podemos concluir que os professores interlocutores apresentam uma concepção de docência que, ao longo do seu percurso no magistério superior, vem se transformando. No geral, contém elementos articulados de processos reflexivos e ações efetivas de práticas pedagógicas coerentes. Dessa forma, a docência nos cursos jurídicos é desenvolvida de maneira que vai além da mera dimensão técnica, constituindo-se também de conhecimento e conteúdos práticos contextualizados, prezando pela ética e valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professor e aluno.

Muitos dos aspectos levantados pelos professores superam a visão do professor que desenvolve uma ação docente baseado apenas no modelo de racionalidade técnica, restringindo sua prática à mera transmissão de conteúdos, vendo o aluno como mero receptor

de informações. As narrativas analisadas realçam características de professores reflexivos, críticos, conscientes da função social que exercem, entendendo a docência como uma prática carregada de sentidos. A rigor, o conjunto dos professores interlocutores demonstram estar na maioria das vezes preocupados, engajados e comprometidos frente aos desafios de formar alunos conscientes, críticos, tecnicamente competentes e politicamente responsáveis com o desenvolvimento social do contexto em que vivem e em que, futuramente, irão atuar profissionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget

Ao tecermos as considerações finais em formato de conclusão deste trabalho, não podemos deixar de expressar a certeza do seu inacabamento, visto que não temos a pretensão de esgotar aqui as reflexões acerca do tema, assim como de tornar as recomendações e ponderações destacadas adiante como sendo conclusivas. Dessa forma, deixamos espaço para a continuidade e para possíveis retomadas das discussões.

Durante o percurso, os estudos empreendidos sobre a temática nos fizeram revisitar aspectos históricos do ensino no país, assim como também do ensino jurídico, traçando, em linhas gerais, o percurso evolutivo da constituição dos cursos de Direito no Brasil, desde seus primórdios até os dias atuais. Abordamos também aspectos acerca da formação e prática pedagógica dos professores do ensino superior. Esses estudos ampliaram nosso entendimento e compreensão sobre o tema.

A condução desta investigação tornou-se um desafio, mas um desafio prazeroso, mesmo que permeado por sentimentos de expectativa, ansiedade, surpresas, incertezas, angústia. Nesse contexto, fomos lentamente desenvolvendo nossa investigação em meio a idas e vindas, mas as dificuldades surgidas nesse processo de construção de conhecimento trouxeram ricas experiências e foram de grande valia para o nosso engrandecimento pessoal e profissional.

O encontro com os interlocutores e a análise das narrativas, com base no referencial teórico que sustenta o estudo, constituíram-se em valiosas fontes de reflexões acerca dos eixos temáticos trabalhados, evidenciando-se repletas de descobertas e aprendizagens. Reforça, portanto, o entendimento do quanto a ação docente é uma atividade complexa, com características específicas inerentes à profissão do magistério, como relacionamento interpessoal, afetividade, intuição, criatividade, criticidade, dentre outras, cuja complexidade

envolve o professor nas suas múltiplas dimensões de pessoa e profissional em suas ações, percepções, reflexões, experiências, evidenciando-se nas mais diversas situações vivenciadas, seja através da articulação teoria e prática, seja pelos dilemas enfrentados e surgidos no dia-a-dia da prática pedagógica ou pela necessidade de variar as atividades didáticas, de forma a motivar os alunos a se tornarem sujeitos ativos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o exercício da atividade docente requer um profissional com formação sólida, baseada em fundamentos políticos técnico-científicos, humanísticos e éticos, apto a desenvolver uma ação docente crítica e reflexiva, sendo capaz de transformar a si e a sociedade em que vive. Dessa forma, esses aspectos formam uma teia que permeia o “ser professor” e o seu cotidiano, propiciando a construção diária e permanente de saberes necessários à execução de uma prática pedagógica comprometida, coerente e responsável.

Todas essas características são necessárias e remetem a uma importante tarefa do professor que, segundo Gauthier (1999), é a de seduzir o seu aluno ou, indo mais além, a de persuadi-lo. Para o autor, persuadir significa influenciar por meio de palavras e dos gestos, seduzindo, ao mesmo tempo, mente e coração, num verdadeiro trabalho emocional. Fica implícito, então, que a atividade docente requer uma formação específica, coerente com o trabalho a ser desenvolvido, pois, como afirma Nóvoa (1995), para que haja um ensino de qualidade, é necessário ofertar aos professores uma formação adequada do ponto de vista didático e técnico-pedagógico.

Desse modo, com as técnicas utilizadas, nos foi possível analisar intensamente as narrativas escritas dos sujeitos interlocutores, o que nos propiciou descobertas, interpretações e a compreensão dos fatos narrados, permitindo-nos mergulhar num grande volume de informações acerca do que pensam, os professores do curso de Direito, e ainda como agem e desenvolvem sua prática pedagógica. Pontuaremos a seguir as constatações advindas desta análise, cujo objetivo central foi compreender como o professor do curso de Direito constrói o processo de tornar-se professor de profissão.

Concluimos, a princípio, que o advogado professor, no geral, exerce a docência como atividade profissional secundária. Sendo que, para os interlocutores, a docência é concebida como uma consequência natural advinda do exercício da atividade jurídica. Esse fato provavelmente explica o que vem sendo constatado por diversos autores, como Guimarães (2006), que, muitas vezes, o docente entende que saber o conteúdo e ter experiência profissional no âmbito jurídico o habilitam a exercer a docência, embora, atualmente seja consenso entre os estudiosos da Educação que, estes conhecimentos são necessários, porém, não podem ser únicos.

Verificamos também que, entre os interlocutores desta pesquisa, a principal forma de desenvolvimento da formação pedagógica se dá basicamente através das disciplinas cursadas nos cursos de pós-graduação *lato-sensu*.

Através do relato compreendemos que um dos interlocutores parece conceber a função docente de maneira equivocada, pois secundariza a docência quando se utiliza dessa atividade para fortalecer a sua atuação na área jurídica. Alguns professores deixaram transparecer que a atividade docente ainda é vista como uma profissão desvalorizada e mal remunerada, quando relatam que, após a formatura, priorizaram estabelecer-se na carreira jurídica e, só depois, buscaram ingressar na magistério superior.

O interesse pela atividade docente originou-se de várias maneiras, sendo motivado por diversos aspectos, como influência familiar (mãe, tios, avós), vocação, forma de concretização de um sonho de infância, admiração pelos bons mestres do passado, quando estavam ainda na condição de aluno, e por já possuírem experiência docente anterior em outros níveis de ensino, sentindo-se assim mais seguros em exercer o magistério superior.

A insegurança inicial figura como fato marcante, assim como o principal desafio enfrentado no início do exercício da docência superior. Essa constatação pode ser explicada justamente em função de que o bacharel em Direito não possui formação para a docência. Quando muito, cursam uma pequena carga horária da disciplina Didática do ensino Superior nos cursos de especialização e, mesmo tendo cursado mestrado e doutorado, estes tem a característica de privilegiar a pesquisa, e não aspectos relacionados à formação para o magistério. Nesse contexto, há certa evidência de que o início da atividade docente no ensino superior se deu através do desenvolvimento de uma ação improvisada, o que necessariamente não expressa uma falta de compromisso do professor com sua prática pedagógica e, sim, um certo despreparo natural de quem não teve uma formação adequada para o desempenho dessa função.

Percebe-se que, dentre os aspectos marcantes vivenciados e os desafios relatados pelos interlocutores, muitos dos dilemas narrados são ocasionados pela falta de formação pedagógica e pela pouca experiência no magistério superior, sendo perceptível a busca pela superação dos obstáculos através da valorização das experiências docentes em sala de aula. Essa experiência docente é concebida como fonte de construção de saberes que subsidiam a transformação do ambiente da própria aula em um lócus de aprendizagem, através da motivação, do estímulo, do relacionamento com os alunos, da diversificação das técnicas de ensino e da contextualização dos conteúdos ministrados.

Um outro dado que sobressai como importante na maioria dos relatos, é a

valorização da educação continuada como forma de aquisição de competências e habilidades específicas, necessárias ao desenvolvimento da prática pedagógica, assim como sendo um meio de questionamento, de reflexão, de análise e de investigação da ação docente, no momento em que narram sobre a necessidade de busca por uma formação pedagógica. Esse fato leva à constatação de que os professores precisam ser motivados a buscarem a formação continuada e a perceberem esse processo como um importante recurso a ser utilizado para suprir sua natural falta de preparo pedagógico, lacuna esta oriunda do curso de bacharelado em Direito, portanto, subsidiando-os neste campo, seja teórica e metodologicamente, tornando-os mais hábeis no exercício da docência.

Às vezes, em algumas narrativas externam que apenas a vivência, experiência e conhecimento da área jurídica são suficientes para o exercício da docência, desconhecendo ou mesmo não dando o devido valor à formação pedagógica, não tendo consciência, pois, dos benefícios do modelo de formação referenciado acima, não levando em conta também que sua ausência dificulta o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Os interlocutores demonstraram preocupação em desenvolver a afetividade em sala de aula, valorizando o diálogo e o bom relacionamento com os alunos, entretanto, aspectos como a troca e a socialização de experiências entre os pares, assim como ações de mobilização coletiva de recursos para o desenvolvimento da atividade docente como meio de construção de conhecimento e de saberes acerca da profissão pouco figuraram entre os relatos dos professores. Esse fato revela uma atuação docente solitária, havendo a necessidade de conscientização para os benefícios advindos da ação docente compartilhada como forma de, cada vez mais, qualificar a aprendizagem do aluno e o próprio trabalho do professor.

No geral, os professores deixam transparecer em seus discursos a preocupação em contextualizar o assunto, articulando teoria e prática e permitindo ao aluno o conhecimento sistematizado da realidade na qual está inserido.

Para finalizar, podemos dizer que a prática docente dos professores do curso de Direito ainda apresenta traços do modelo pedagógico tradicional, embora haja, em diversas narrativas, evidências de que esses advogados professores demonstraram possuir uma concepção de docência que ao longo do seu percurso no magistério superior, vem se transformando, vem se ressignificando. Nesse sentido, indicaram estar preocupados em desenvolver uma ação docente para além da dimensão técnica, constituindo-se também de conhecimento e conteúdos práticos contextualizados, valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professor e aluno. No geral, mostraram-se engajados e comprometidos com o fazer docente, cientes do papel que exercem, assumindo uma postura

crítica e reflexiva em suas atividades e buscando a construção do saber, num processo de ensino-aprendizagem de qualidade para a formação técnica e profissional do discente.

Tais constatações apontam, pois, para um ponto de chegada otimista no sentido de que a práxis educativa dos professores pesquisados sai do obscurantismo pedagógico centrado na figura do professor como única fonte de saber, na repetição, na memorização, no absoluto normativismo e caminha, mesmo a passos lentos, para certo grau de conscientização para um “que fazer” pedagógicos, que busca não a adaptação, porém, a compreensão e o exercício de um fazer pedagógico livre, autônomo, crítico e criativo, mesmo que parte desse processo ocorra ainda no âmbito do discurso, o que já vale a pena, se for esta uma fonte para a práxis conscientizadora.

Enfim, os achados deste trabalho nos permitem sonhar com um futuro mais promissor no que concerne à formação continuada desses professores, logo no que diz respeito à demandas formativas em benefício de uma prática pedagógica que seja profícua para o professor e, por extensão, para o sucesso do alunado.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. RJ: Lumen Juris, 2000.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL, 1999.

BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRANDÃO, J. E. de A. A Evolução do Ensino Superior Brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, D. A. (Org.) **Didática do Ensino Superior**: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº. 9.394 de 20/12/1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação Resolução n. 09, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 set, 2004, ano MMIV, n. 184, p. 24.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: EDUFPI, 2007.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, Isabel F. (Org.) **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Ed. Articulação Universitária/Escola, 2002.

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

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: W. CODO (Dir.). **Educação e trabalho**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONNELLY, M. F; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, v.19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação de formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: INEP, 2001

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

DEMO, P. Obsessão Inovadora do Conhecimento Moderno. In: DEMO, P. **Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DELORS, J. (Org.) **Educação, um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

ENCICLOPÉDIA BARSA, vol. 5, São Paulo: **Encyclopaedia Britannica do Brasil**, 1989.
FARIA, J. I. L. **Prática docente reflexiva na disciplina de administração em enfermagem hospitalar: uma experiência de desenvolvimento profissional de professores-pesquisadores**. 2003. 307p. Tese (Doutorado em Enfermagem)-Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2003.

FERRO, M. do A. B. Educação, trabalho e cidadania no Brasil: uma abordagem histórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise**. Teresina: EDUFPI, 2007.

FONSECA, R. M. A formação da cultura jurídica nacional e os cursos jurídicos no Brasil: uma análise preliminar (1854-1879). **Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad**, Madri, v. 8, n. 1, p. 97-116, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, vol 23, n. 80, p. 136- 167, setembro, 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 jun. 2007.

FREITAS JR. A. de. Globalização, ensino jurídico e a formação do advogado no século XXI. **PRISMAS: Dir. Pol. Pub. e Mundial, Brasília**, v.3, n, 2, p. 243-255, jul/dez.2006.

GAUTHIER, C. e MARTINEAU, S. Imagens de sedução na pedagogia. A sedução como estratégia profissional. In: **Educação & Sociedade, ano XX**, nº 66, Abril, 1999. p. 13-54.

GARCIA, R. L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método; métodos; contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GÓMEZ, A. P.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GRILLO, M. C. . O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: Délcia Enricone. (Org.). **Ser Professor**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GUARNIERI, Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GUIMARÃES, I. S. **Metodologia do ensino jurídico: aproximações ao método e à formação do conhecimento jurídico**. Curitiba: Juruá, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

ISAIA, S. M. A. Professores de Licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e pesquisa**. São Paulo, ano V, nº 2, p. 11, jul-dez, 1999.

JOCHVELOVITC, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACIEL L. S. B. A Formação do professor pela pesquisa: ações e Reflexões. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACIEL, M. 180 anos dos cursos jurídicos no Brasil. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 29 ago. 2007. Disponível em:< <http://www.estado.com.br/editorias/2007/08/29/opi-1.93.29.20070829.3.1.xml>>. Acesso em: 13 nov. 2008.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, C. A. Sociedade globalizada: que sentido tem para as práticas educacionais. In: DALRI, N. M.; MARRACH, S. A. (Org.). **Desafios da educação do fim do século**. Marília: UNESP, 2000.

_____, D. C. **A criação dos cursos jurídicos e a elaboração legislativa do império**. Disponível em:< <http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/sequencia/article/view/1217/1213>> Acesso em: 14 dez. 2008.

MARTÍNEZ, S. R. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2006.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Reconceptualizando o processo ensinoaprendizagem no ensino superior e suas conseqüências para o ambiente de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DO ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: [s.n.], 1998. p.316-330

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

MINAYO, M. C. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. 20. ed. São Paulo: E.P.U, 2009.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. **Sociologia e teoria do currículo: uma introdução**. In: Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVIO, L. C. C. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, H. W. (Org.). **Ensino jurídico: para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

PÉREZ, C.L. **Imagens caleidoscópicas: as narrativas autobiográficas na formação das professoras alfabetizadoras**. Disponível em:< <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/e6carper.pdf>> Acesso em: 25 set. 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

PIMENTA, S. C. 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.

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

REALE, M. **Filosofia do direito**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

RIBEIRO JR, J. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito**. Campinas: Papirus, 2001.

RODRIGUES, H. W. **Ensino Jurídico e direito Alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Wak, 2002.

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

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. UFSC, Florianópolis, 2000.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetivo, prática e saberes no magistério In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1990.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZABALZA, M. A. Formação do docente universitário. In: ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** São Paulo: Artmed, 2004. p. 145-180

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Prática.** Lisboa: Educa, 1993.

WOLKMER, A. C. **História do direito no Brasil.** 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Professor,

Você está sendo convidado a participar da minha pesquisa de mestrado, intitulada: **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS DE TORNAR-SE PROFESSOR**, sob orientação da Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. O objetivo deste estudo é investigar como ocorre a prática pedagógica do professor do curso de Direito desta instituição. Você foi selecionado por ter a formação de Bacharel em Direito e ter, no mínimo, dois anos e, no máximo, cinco, de docência no ensino superior, estar atuando em sala de aula e ministrando disciplinas específicas da área.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder à ficha de caracterização dos sujeitos e narrar, através da escrita, sua trajetória profissional, a partir de um roteiro que será entregue contendo as questões norteadoras para a escrita da narrativa. Após a transcrição, será entregue uma cópia para que possa averiguar a autenticidade de seus escritos. É importante destacar que você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Sua recusa não ocasionará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e/ou instituição, entretanto gostaríamos de contar com a sua colaboração.

As informações serão confidenciais e será assegurado que, em nenhum momento da pesquisa, você será identificado.

Será entregue a cada participante uma cópia deste termo com nome, endereço e telefone da pesquisadora. Dessa forma, coloco-me à disposição para esclarecer suas dúvidas sobre a pesquisa.

Declaro que concordo em colaborar com a pesquisa.

Professor participante

Vanessa Hidd Basílio - Mestranda em Educação da Universidade Federal do Piauí Residente no Condomínio Colinas, 7400 – Bairro Zoobotânico, Teresina-PI, telefones: (086) 3235-2350 / 9991-6192, e-mail: vanessahidd@yahoo.com.br / vanessa@novafapi.com.br

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Título do projeto de pesquisa: **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: O
DESAFIO DE TORNAR-SE PROFESSOR**

PARTE I

DADOS PESSOAIS:

1. Nome:

2. Telefone: _____

3. Faixa Etária:

() 25 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () acima de 50 anos

4. Graduação: ano: _____ Instituição: _____
área _____

5. Pós-graduação:

• Aperfeiçoamento: ano _____ Instituição _____
área _____

• Especialização: ano _____ Instituição _____
área _____

• Mestrado: ano _____ Instituição _____
área _____

• Doutorado: ano _____ Instituição _____
área _____

PARTE II

DADOS PROFISSIONAIS:

6. Regime de trabalho: _____

7. Carga horária semanal: _____

8. Há quanto tempo é professor: _____

9. Leciona em mais alguma Instituição? () Sim () Não

• Qual: _____

10. Disciplinas que ministra atualmente na NOVAFAPI:

11. Disciplinas que já ministrou na NOVAFAPI:

12. Exerce alguma outra atividade profissional? () Sim () Não

• Qual: _____

• Há quantos anos? _____

13. Participou de algum curso que envolve formação do professor: () Sim () Não

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DAS NARRATIVAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: VANESSA HIDD BASÍLIO

Prezado Professor(a).

Pedimos sua colaboração no sentido de elaborar uma NARRATIVA falando sobre você e sua vida acadêmico-profissional, discorrendo sobre sua trajetória profissional docente. As informações produzidas nesta NARRATIVA servirão de subsídios para que possamos caracterizar seu perfil docente, desvelando os caminhos percorridos no processo de tornar-se professor do ensino superior, notadamente no curso de Direito.

1. Identificação pessoal:

1.1 Quem sou.

2. Formação Profissional:

2.1 Como se deu meu encontro com a profissão docente.

2.2 Como me tornei professor(a) do ensino superior.

2.3 Aspectos marcantes vivenciados na fase inicial de exercício da docência como professor de Direito.

3. Trajetória profissional

3.1 Fale da sua trajetória profissional como docente do curso de Direito, realçando os desafios enfrentados no cotidiano da profissão.

3.2 Que professor(a) era no início de sua carreira e em que professor se tornou na vivência da profissão docente. O que contribui para a ressignificação de seus modos de ser professor.

3.3 Acha importante e/ou necessária a formação pedagógica para o professor do curso de Direito? Justifique.

3.4 Cite os seus investimentos na formação pedagógica para atuar na área docente.

4. A prática pedagógica

4.1 Como desenvolve sua prática pedagógica.

4.2 Aspectos que considera relevante no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

4.3 Cite as aprendizagens constantes na vivência da prática pedagógica.

ANEXOS

ANEXO I – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA FACULDADE NOVAFAPI