

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

José Augusto Paz Ximenes Furtado

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES NO COTIDIANO DAS
PRÁTICAS DE ENSINAR: um estudo focalizando o docente do
ensino jurídico**

Teresina – PI

2007

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

JOSÉ AUGUSTO PAZ XIMENES FURTADO

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES NO COTIDIANO DAS
PRÁTICAS DE ENSINAR: um estudo focalizando o docente do
ensino jurídico**

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

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

Orientadora: Professora Doutora Antônia Edna Brito – Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Teresina – PI

2007

JOSÉ AUGUSTO PAZ XIMENES FURTADO

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES NO COTIDIANO DAS
PRÁTICAS DE ENSINAR: um estudo focalizando o docente do
ensino jurídico**

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

Aprovada em: 09/06/08.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Antônia Edna Brito (UFPI)
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Iorio Dias (UFC)
Examinadora Externa

Prof. Dr. José Augusto De Carvalho Mendes Sobrinho (UFPI)
Examinador Interno

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)
Examinadora Suplente

***Dedicamos este trabalho a todos os
professores de ensino jurídico***

AGRADECIMENTOS

À minha mulher, **Denise**, presença constante em minha vida, pelos estímulos, pela confiança, e por me fazer acreditar, sempre, que este sonho seria possível.

À Professora Doutora **Antônia Edna Brito**, por ter me concedido o privilégio do compartilhamento desta jornada, como minha orientadora.

À Professora Doutora **Maria Divina Ferreira Lima**, uma presença amiga em todas as horas, pessoa determinante para o meu ingresso no Curso de Mestrado em Educação.

À Professora **Maria de Fátima Portela de Araújo**, com quem sempre contei ao longo de minha trajetória como professor.

Aos **docentes do Centro de Ensino Unificado de Teresina – CEUT** – pelas contribuições valiosas à realização deste trabalho.

Aos docentes do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, em especial, aos Professores Doutores **Maria da Glória Soares Barbosa Lima**, **Carmen Lúcia de Oliveira Cabral** e **José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho**, pelos aprendizados enriquecedores.

Percebendo o professor como profissional, entende-se que seu processo de formação exige saberes específicos, dada a singularidade de ensinar. Entende-se ainda que esses saberes necessitam articular-se às várias dimensões da prática educativa, pois o professor desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo.

Antonia Edna Brito

RESUMO

O mundo contemporâneo exige, de modo geral, que repensemos a educação nestes tempos de transformações. Neste contexto de mudanças, as profissões também precisam ser repensadas. No caso do professor, dada a relevância social e especificidade de seu trabalho, discute-se sua formação no sentido de prepará-lo para os desafios dessa sociedade de informação. Abrem-se, ainda, horizontes de discussões relacionadas à formação docente, aos saberes mobilizados e produzidos pelo docente em sua prática de ensinar. Assim, a pessoa do professor ganhou relevo nos estudos mais recentes envolvendo as temáticas que tratam da formação docente, da trajetória profissional e dos saberes específicos à prática de ensinar, destacando a valorização da subjetividade do professor. Em vista dessa realidade, o interesse pela temática decorreu de uma preocupação fundamental: analisar o processo de tornar-se professor de ensino jurídico, bem como compreender como constrói os saberes docentes. Neste sentido, definimos a seguinte questão-problema: como os professores do ensino jurídico constroem, no exercício das práticas de ensinar, os saberes da docência. Na realização do presente trabalho tomamos como referencial teórico-conceitual as reflexões de autores que tratam da formação docente (SACRISTÁN, 1995; NÓVOA, 1995; MENDES SOBRINHO, 2007), da prática pedagógica (PIMENTA, 2005; SCHÖN, 2000), e dos saberes docentes (TARDIF, 2002; BRITO, 2006, 2007; GAUTHIER et al, 1988), entre outros. O estudo situa-se na abordagem qualitativa, permitindo a compreensão do real, a inserção do pesquisador no contexto da investigação e sua aproximação com o problema pesquisado. No que concerne aos procedimentos metodológicos, em razão do estudo ter como contexto de análise a práxis do professor de ensino jurídico, ressaltando os percursos formativos e as experiências profissionais e de vida dos interlocutores, o método de estudo de caso, do tipo história de vida, foi adotado por ser potencializador de reflexão, de auto-formação e de produção de conhecimentos. Compreendemos que o pesquisador, por intermédio da história de vida, colhe o ponto de vista dos investigados, emergindo das narrativas as impressões e as significações dos interlocutores sobre o ensinar e o ser professor, experimentadas no cotidiano, refletindo a vida profissional e pessoal do professor, no contexto onde atua. Os dados foram produzidos utilizando-se questionários, entrevistas semi-estruturadas e memoriais. O contexto empírico para o desenvolvimento deste estudo foi uma Instituição de Ensino Superior, da rede privada, localizada na cidade de Teresina –PI, que oferta o curso de Bacharelado em Direito há quase uma década. Focalizamos a trajetória profissional de oito professores do Curso de Bacharelado em Direito que atuam no cenário da pesquisa. A análise e interpretação dos dados desenvolveram-se a partir de três eixos de análises, cada um deles contemplando três indicadores. Quanto à interpretação e análise dos dados da pesquisa, o estudo teve como suporte a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A partir dos dados produzidos, ficou evidenciado que os professores de ensino jurídico, na sua prática pedagógica, em face da complexidade e da natureza do ofício de ensinar, produzem, notadamente no contexto da sala de aula, múltiplos saberes específicos à docência, provenientes de diversas fontes, com destaque especial para o saber da experiência, emergentes nas práticas de ensinar. Deste modo, o estudo revela que os docentes do ensino jurídico vão construindo e consolidando os processos de tornar-se professor no ensino superior na vivência cotidiana das práticas de ensinar.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes docentes. Prática pedagógica. Ensino jurídico.

ABSTRACT

The contemporary world generally demands that we rethink education in these times of change: in this context, professions also need to be rethought. In the case of the professor, given the social relevance and specificity of their work, this means discussing their preparation in the sense of readying them for the challenges that they will face in this information society. Therefore, related areas of discussion are exposed relating to the qualification of the teaching staff, to the knowledge that is put in place and passed on by the faculty in their teaching practices. In this manner, the professor himself is in the spotlight of the most recent studies involving themes that address faculty training, professional career paths and specific knowledge of teaching techniques, highlighting the value of subjectivity in a professor. Seeing this reality, the interest in the theme surged from a fundamental preoccupation: to analyze the process of becoming a law professor, as well as understanding how the knowledge of the staff is constructed. We define the following question/problem: how do law professors make up, in the exercise of practical teaching, the knowledge of the faculty. The completion of this study relied on the theoretical concept of reflections by authors that addressed the formation of a faculty (SACRISTÁN, 1995; NÓVOA, 1995; MENDES SOBRINHO, 2007), teaching practices (PIMENTA, 2005; SCHÖN, 2000), and skilled professors (TARDIF, 2002; BRITO, 2006, 2007; GAUTHIER et al, 1988), among others. The study was undertaken qualitatively, permitting a true understanding, inserting the researcher in the context of the investigation and in close proximity to the question being studied. As far as methodology procedures are concerned, as the study holds law professors as its contextual focus of analysis, highlighting the educational path, professional experience and life of the speakers, the method of this case study was of life story, adopted to enable the possibility of reflection, self-teaching and knowledge production. We understand that the researcher, as intermediary of a life story, collects the point of view of those being investigated, taking from those narratives certain impressions and the significant themes that the speakers related regarding teaching and being a professor, experiments from daily life, reflecting upon the professional and personal life of a university lecturer in a professional context. The data was produced using a variety of questionnaires, semi-structured interviews and memorials. The empirical context for the development of this study was a private institution of higher education located in the city of Teresina, Piauí, that has offered a Bachelor of Law degree for nearly a decade. The focus is on the professional trajectory and the life of eight (8) professors from the Bachelor of Law program that act in the research area. The analysis and interpretation of the data was developed through three axis of analysis, each contemplating three indicators. The interpretation of the analysis of the data gathered was supported by additional content analysis (BARDIN, 1977). Through the data collected, it became evident that the professors of judicial law, in their pedagogical practices, in the face of complexity and the nature of the job of teaching, produce notably good results in the classroom context, demonstrating multiple levels of knowledge specific to a professor, arising from a variety of sources, with special focus being upon experience, emerging from the practice of lecturing. In this manner, the study reveals that the faculty of law continues to improve upon and consolidate the processes of becoming higher education professors through the daily practice of teaching.

Key Words: Professor education. Faculty knowledge. Pedagogical practice. Law teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.1 O problema e os objetivos da pesquisa	15
1.2 Delineando a prática pedagógica no ensino jurídico	16
1.3 A estrutura do trabalho	23
CAPÍTULO I O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	25
1.1 O Estudo de caso a partir de histórias de vida: o encontro com a subjetividade dos professores	28
1.2 O cenário da pesquisa.....	32
1.3 Os interlocutores da pesquisa	35
1.4 As técnicas e instrumentos de produção de dados	37
1.4.1 O Questionário	38
1.4.2 A Entrevista semi-estruturada	39
1.4.3 O Memorial	40
1.5 A organização e análise dos achados da pesquisa.....	42
CAPÍTULO II PROFISSÃO DOCENTE: EXIGENCIAS E DESAFIOS DO ENSINAR/APRENDER	47
2.1 A docência superior na ordem jurídica vigente	52
2.2 Refletindo sobre a formação do docente de ensino jurídico	59
2.3 Os saberes construídos na prática pedagógica	65
CAPÍTULO III ENCONTRO COM OS INTERLOCUTORES: REVELANDO SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	76
3.1 A experiência pessoal como docente: uma história semelhante à de tantos outros professores do ensino jurídico	81
3.2 Eixo de Análise I – Histórias da profissão docente.....	84
3.2.1 Encontro com a docência	85

3.2.2 Desafios de ser professor no ensino jurídico.....	90
3.2.3 Investimentos pessoais na formação docente.....	96
3.3 Eixo de Análise II – Aprendendo a ensinar.....	100
3.3.1 A prática pedagógica como contexto de saberes docentes	101
3.3.2 Saberes construídos na vivência da prática pedagógica	105
3.3.3 A produção dos saberes docentes: diferentes contextos	109
3.4 Eixo de Análise III – Prática pedagógica: reelaborando a cultura da profissão docente	113
3.4.1 A prática docente: o que pensam os professores	114
3.4.2 Formação pedagógica e a docência	119
3.4.3 Saberes da experiência na construção do ser professor.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	154

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

E se requer hoje, mais do que nunca, um profissional com uma visão ampla do fenômeno jurídico. O professor de Direito também deve ser um pesquisador. O professor que apenas reproduz saberes antigos não serve. O professor que apenas relata a sua experiência de magistrado ou advogado em nada contribui para o aperfeiçoamento docente. O verdadeiro professor também tem que estimular a busca do novo por parte do aluno. A reprodução dos saberes antigos somente serve para consolidação do sistema esclerosado, conservador, calcado numa visão disciplinar que não permite sequer que o operador do Direito seja sensível e aberto a novos problemas.

Paulo Roney Ávila Fagúndez

O interesse no desenvolvimento deste trabalho investigativo tem uma história que o antecede e o justifica. Houve, na verdade, uma escolha intencional da temática em razão da necessidade que sentíamos de melhor conhecer o processo de aprender a ensinar.

De fato, as reais motivações desta pesquisa não nasceram de repente, como do acaso, porém carregam consigo as marcas de uma história pessoal e profissional, cujo início deu-se no momento do entrelaçamento, ou seja, do encontro efetivo entre o exercício da advocacia e da docência do ensino superior.

Instigados pela convicção de que ser bacharel em Direito não credencia ninguém para ser professor, perguntávamos: até que ponto o professor de ensino jurídico contribui, com sua prática, para a permanência ou ruptura do *status quo*? Em vista de ocupar posição de relevância como sujeito do processo ensino-

aprendizagem sua formação e sua história profissional, muito poderão informar acerca da educação em geral e sobre o ofício de ensinar, em particular.

Observando especificamente a realidade do ensino jurídico, percebíamos, por exemplo, que o desafio de ensinar não poderia reduzir-se à mera transmissão de conteúdos, embora os conteúdos sejam trabalhados por muitos professores como se encerrassem verdades definitivas, não sujeitas a revisões e a críticas. Essa prática, ao invés de fomentar a produção do saber, termina entronizando o que vem estabelecido nos conteúdos. Vale ressaltar que o tratamento do conteúdo como dogma é bastante utilizado pelo professor de Direito e ajusta-se bem ao que afirma Castanho: “[...] mesmo os bons professores trabalham ainda preponderantemente na perspectiva de reprodução do conhecimento [...]” (2000, p. 80).

Se, no seu ofício de ensinar, o professor concorre para a formação integral do aluno, como então poderá desincumbir-se de suas obrigações docentes se não refletir criticamente sobre o ensino que pratica; se não produzir um conhecimento novo? Se não conhecemos a pessoa do professor, para que se nos apresente como indivíduo e como profissional, dando-lhe vez e voz nas discussões afetas à educação, à sua prática pedagógica, aos seus saberes, como conseguiremos realizar um ensino de qualidade?

Ressaltando a necessidade que há de se conhecer o professor, notadamente pelo relevante papel social que desempenha na atualidade, Mizukami ressalta a complexidade da função docente, permeada de responsabilidade no seu desiderato de concorrer para o processo de formação discente, em busca do saber e do desenvolvimento como pessoa e como cidadão. Para que ocorra a realização dessa finalidade da educação, a autora em referência ressalta a necessidade de se conhecer o professor para que consigamos promover um ensino qualificado:

[...] o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É ele, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados. Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional é, sob essa perspectiva, de fundamental importância quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade [...] (1996, p. 60).

Conhecer o professor, portanto, contribui para a efetivação de um ensino de qualidade. Em vista disso, conhecê-lo como ator social, necessário ao processo de ensino-aprendizagem, implica desvelar como esse profissional desenvolve o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

Evidencia-se, enfim, que o professor, ao exercer o ofício no ensino jurídico, precisa repensar o seu fazer docente, investindo na formação continuada de modo que supere a condição de porta-voz da visão legalista de mundo, disseminando, através do Direito, o culto às leis. Esse fato prejudica, por conseguinte, a formação de novos bacharéis nos moldes em que a sociedade contemporânea precisa e reclama.

Muitos desses professores podem ser encontrados pelas salas de aula, presos ao passado pelo modo como enxergam, defendem e praticam o ensino do Direito, postura que certamente resulta tanto de uma concepção positivista de mundo, da educação, quanto do fato de não terem uma formação pedagógica adequada. Essa ausência de formação pedagógica parece comprometer o exercício da docência. Sobre essa temática Rosemberg assevera que

[..] os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer formação pedagógica, têm exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico (2002, p. 33).

No que concerne ao docente de ensino jurídico, tanto a dimensão pessoal quanto profissional que integram seu ofício de ensinar, permanecem carecedoras de reflexões que conduzam o professor a uma melhor compreensão acerca das implicações da ausência de uma formação pedagógica no trabalho docente.

Analisar a prática pedagógica do professor de ensino jurídico, portanto, possibilitará reflexões acerca da importância de uma atuação reflexiva e crítica, compromissada ética e socialmente com o seu tempo, com os postulados de uma sociedade livre, democrática, soberana e participativa, postulando um profissional docente que desenvolva, no seu dia-a-dia, uma postura mediadora e que, continuamente, viabilize a produção e a reconstrução do conhecimento.

O aprender a ensinar configura-se, nesta análise, como processo histórico, a um só tempo pessoal e compartilhado, vivido e construído pelo professor ao longo de sua vida pessoal e profissional, posto que o desenvolvimento deste

aprender dá-se na medida em que o docente “[...] vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente” (GUARNIERI, 2005, p. 5). O aprender a ensinar insere-se no fazer humano, segundo uma relação que aquele mantém com o saber, como afirma Castoriadis (1982).

Diante do exposto, partimos da premissa de que é necessário desvelar como a docência no ensino jurídico é constituída e, nesta perspectiva, como o professor de Direito constrói, no cotidiano de suas práticas pedagógicas, os saberes docentes.

No âmbito destas reflexões compreendemos que toda prática pedagógica implica na efetiva articulação teoria e prática. Assim, é fundamental considerarmos a trajetória pessoal e profissional do professor. O ato de ouvir os professores narrarem sobre suas histórias de vida, suas experiências marcantes em sala de aula, permite desvelarmos suas práticas pedagógicas, tomando como ponto de partida as narrativas sobre essas práticas pedagógicas, e, por conseguinte, os diversos saberes que são constituídos e mobilizados no exercício da docência. Saberes que fluem da práxis pedagógica e que, conforme Prado e Damasceno têm a peculiaridade de ser:

[...] constituídos na reflexão sobre a prática pedagógica num determinado contexto social, historicamente situado, amalgamado pelos científicos produzidos no processo de formação profissional, ou seja, um saber produzido por um profissional que reflete/investiga sua prática pedagógica (2007, p. 18).

Neste sentido, compreendemos que conhecer o processo de tornar-se professor de Direito é imprescindível e urgente, e essa empreitada requer, preliminarmente, um exame da prática pedagógica na perspectiva de realçar a especificidade de ser professor de profissão. Desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa tem o importante propósito de compreender o aprender a ensinar.

1.1 O problema e os objetivos da pesquisa

Qual é, de fato, o perfil profissional do professor de Direito, no contexto piauiense? Outras indagações mais específicas completam a preocupação contida

neste questionamento inicial. Assim, questionamos: que saberes alicerçam a prática pedagógica docente? Quais as suas competências? Quais são, enfim, as suas perspectivas e desafios nesta sociedade do conhecimento e da informação? Como tudo se encontra inacabado, ele tem, ou não, consciência de que atua em um contexto complexo? Será que ele reflete sobre sua prática?

Conhecer como o professor de ensino jurídico atua, desenvolvendo dialeticamente, na prática diária, os saberes necessários ao exercício da atividade docente, torna-se uma perspectiva merecedora de análise de modo a contribuir com a identificação dos modos de *ser* e de *fazer* docente desse profissional no vasto campo da educação jurídica, sobretudo nestes tempos de globalização e de revitalização do ideário liberal por intermédio do propalado neoliberalismo vigente.

Desse modo, em razão da relevância da temática, não somente para a educação, mas também para outros campos do conhecimento, esse estudo tem como questão-problema a seguinte indagação: Como os professores do ensino jurídico constroem, no exercício das práticas de ensinar, os saberes docentes?

Feitas essas considerações, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa: Investigar como o professor do ensino jurídico constrói, no exercício das práticas de ensinar, os saberes docentes. A partir deste propósito central, objetivamos especificamente: identificar os saberes construídos na prática docente do professor de ensino jurídico; caracterizar a prática pedagógica do professor de ensino jurídico na perspectiva de desvelar os saberes exigidos nesta prática; e analisar como o professor subsidia seu trabalho docente no ensino jurídico.

1.2 Delineando a prática pedagógica no ensino jurídico

O nosso ingresso na docência superior coincidiu com os momentos mais difíceis e críticos da crise do ensino jurídico. Em meio a amplas discussões e debates, a crise permanecia e nós, professores, com a incumbência de promover o ensino jurídico no dia-a-dia, não poderíamos descuidar de formar um juízo pessoal sobre toda essa questão.

Quando ingressamos no magistério superior, após nove anos de dedicação exclusiva à advocacia privada, não foi difícil perceber as distorções na formação do bacharel em Direito. Desde então, passamos a compartilhar com outros

colegas professores da preocupação comum relacionada às possíveis causas que determinaram e ainda determinam a crise do ensino jurídico no País.

Essa crise chegou a tal ponto que a Ordem dos Advogados do Brasil criou uma comissão permanente no Conselho Federal voltada exclusivamente para o ensino jurídico, por força do que estabelecem como de sua competência, o inciso XV, do artigo 54, da Lei n. 8.906/94 (Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil) e o Decreto n. 3.860/01, que dispõe sobre a avaliação de cursos e Instituições. Ressaltamos que a intervenção institucional da Ordem dos Advogados do Brasil, nas questões pertinentes ao ensino jurídico, não é pacífica (SANTOS, 2002).

Na verdade, essa crise atual do ensino jurídico se dá em um contexto de grande complexidade, podendo ser resultante tanto da deficiência na formação inicial do bacharel em Direito (pela predominância de um ensino descontextualizado, acrítico, conservador) alcançando patamares mais abrangentes, quanto da problemática vivida pelo próprio Direito na contemporaneidade, ou da crise do profissionalismo e das profissões em geral, conforme acentua Tardif (2000).

Ao longo da vivência no ensino superior, percebemos que a proliferação de cursos de Direito e a conseqüente perda da qualidade do ensino jurídico geraram um espaço de trabalho profissional que logo começou a expandir-se, aumentando a demanda por professores de Direito.

O cenário no qual ocorre a crise do ensino jurídico é complexo. No caso do Brasil, Os estudiosos (AGUIAR, 2004; MELO FILHO, 2000) têm realizado diagnósticos, apontando as mais diversas causas de sua ocorrência, levando-os a sugerir explicações, a apresentar saídas, a indicar alternativas de melhorias, propondo, até mesmo, reformas do ensino jurídico como as que resultaram na inserção de novas disciplinas curriculares essenciais (Antropologia Jurídica, História, Psicologia Jurídica), na previsão de atividades complementares obrigatórias, na exigência de trabalho de conclusão de curso, na participação em estágio supervisionado, entre outras medidas correlatas.

Um fato, porém, tem nos chamado atenção: pouco, mas muito pouco mesmo, considera-se nas avaliações e propostas de soluções para essa crise, a pessoa do professor de ensino jurídico. A rigor, mantêm-no aliado das discussões

como se o professor não representasse um papel fundamental nesse ensino. A não consideração desse aspecto tão importante tem ocasionado, por conseqüência, uma lacuna imperdoável que, sem dúvida, compromete, em grande parte, tanto a exata compreensão do problema quanto o alcance de possíveis alternativas que colaborem no sentido de sua resolução.

Como se não bastasse essa lacuna, não se tem procurado conhecer a formação do professor, sua prática pedagógica, sua profissionalização e até mesmo como se constitui sua identidade profissional. O resultado desse quadro de distanciamento nos mostra que esse profissional permanece praticamente ignorado, desconhecido, parecendo não representar um ator imprescindível em qualquer exame empreendido acerca da educação jurídica e, por conseguinte, da formação de novos bacharéis em Direito.

Ao discorrer sobre a crise de qualidade do ensino superior no Brasil, explicando-a no contexto das inconsistências e contradições das políticas públicas direcionadas ao ensino superior, Chamon volta-se para a formação de professores, ressaltando que

[...] as transformações da sociedade contemporânea demandam a necessidade de uma ação docente sintonizada com o movimento epistemológico contemporâneo e, portanto, com o compromisso de atuação, também, como agentes de transformação social (2006, p. 54-55).

Que sejam discutidos e debatidos os problemas que permeiam o ensino jurídico, e que essas discussões e debates envolvam reflexões relativas ao *ser* e ao *fazer* do professor de Direito, no cotidiano de seu trabalho docente, sob pena de não logarmos êxito na empreitada em favor da melhoria qualitativa do ensino jurídico.

Desde que foram criados os primeiros cursos jurídicos no Brasil, no ano de 1827, a formação dos bacharéis em Direito tem recebido influências dos ideais liberais vigentes no século XIX. Esses ideais foram reproduzidos pelas gerações subseqüentes de bacharéis em Direito e os seus postulados ideológicos tornaram-se verdadeiros cânones que estenderam suas influências para os dias atuais, reveladas no ensino jurídico tradicionalista, conservador, dominado pelo discurso dogmático, que persiste em diversas instituições superiores.

Nas dificuldades do Direito e do ensino jurídico de darem respostas inovadoras aos inúmeros problemas éticos, políticos e sociais que emergem da sociedade de consumo provavelmente encontraremos a gênese da crise que os atinge. Criticando o modelo existente de educação jurídica no Brasil, revelador desse tradicionalismo, afirma Fagúndez “As escolas de Direito são reprodutoras de um conhecimento considerado útil para o exercício das profissões jurídicas. Contudo não se dá uma formação ética, para a vida” (2006, p. 82).

O modo de ver, de pensar, de aplicar o Direito e a própria conduta liberal-burguesa, assumida inclusive pelo professor de ensino jurídico, compõe uma realidade ainda bastante presente no ensino jurídico ofertado por Faculdades e Universidades brasileiras nos dias atuais.

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

Na atualidade, o ensino jurídico postula, entre outras demandas, que sejam empreendidas ações voltadas para rever e ressignificar comportamentos e práticas docentes que, muitas vezes, encontram-se presentes no papel que o professor assume como dono de um saber jurídico pronto, formalista, retórico e acrítico. Este papel conservador leva-o a recorrer ao método expositivo de ensinar, materializado em aulas magistrais, pouco dialogadas, predominando a dicotomia teoria/prática e as concepções legalistas do Direito, que, invariavelmente, colocam ao aluno a incumbência de memorizar leis, fechando-se um círculo que tem perpetuado uma visão dogmático-positivista do fenômeno jurídico entre nós. Este quadro, real, é também nefasto, revelando-nos a que ponto chegou a crise vivida pelo ensino jurídico brasileiro.

Ao analisarmos o ato de ensinar e de aprender ao longo do século XX, evidências apontam no sentido de predomínio de um ensino voltado predominantemente para o domínio de conteúdos por parte dos docentes, aos quais cabia a função de repassá-los aos alunos enquanto estes, por sua vez, preocupavam-se unicamente em memorizar os conteúdos transmitidos, fazendo-o

linearmente e, freqüentemente, sem qualquer posicionamento crítico. Neste sentido, Perissé ressalta que:

Na escola hierarquicamente verticalizada que caracterizou o século XX, ensinar era concebido como uma transmissão de conteúdos, de alguém que sabia para quem não sabia. Aprender, por sua vez, enfatizava a capacidade de reter informações na memória, não a compreensão e menos ainda a habilidade de associar informações de forma criativa e original. A corrente educativa tradicional baseava-se no princípio da 'resposta certa', isto é, para tudo existia uma única verdade. Se o educando fosse capaz de reproduzir com exatidão o que lhe fora transmitido ou o que lera no livro, entendia-se que isso era uma evidência de que a aprendizagem de fato se produzira (2004, p. 10).

Como resultado concreto de uma prática docente direcionada para a transmissão de conteúdos, de um lado, e da memorização de leis e interpretações doutrinárias e jurisprudenciais realizadas pelos alunos, de outro, verificamos que os cursos jurídicos, com freqüência, não preparam o alunado para o enfrentamento dos conflitos nesta sociedade do conhecimento e da informação instantânea. Muitos alunos (e até mesmo um número considerável de professores) não conseguem, sequer, enxergar as grandes transformações, os grandes desafios e as profundas mudanças que afetaram o Direito na contemporaneidade.

A lei é confundida com o Direito, e a justiça se torna uma invocação distante, lembrada, quando muito, nos convites de formaturas ou nas placas de turmas fixadas nas paredes das Instituições de ensino jurídico. Os alunos são levados a crer, equivocadamente, que o estudo do Direito se resume em memorizar leis e julgados dos tribunais. Nas salas de aula quase não há debates, discussões, posicionamentos críticos, de parte a parte entre professores e alunos, o que resulta em uma concepção do Direito engessada e materializada no conjunto de leis vigentes, apresentada em um plano hipotético, quase mítico, habitualmente afastado da realidade e dos problemas cotidianos que envolvem as pessoas.

Nesse sentido, como observadora atenta da dissociação entre teoria e a práxis, tão presente na realidade formal e conservadora do ensino jurídico brasileiro, Zitscher (2001, p. 21) assevera que:

[...] no ensino brasileiro, o uso do caso concreto restringe-se só a uma minoria de professores de Direito, embora quase todos eles

trabalhem como advogados ou numa outra posição onde utilizam a prática do Direito.

Elevam-se as leis a um culto exagerado, desconsiderando-se o mundo real, as contradições e conflitos que envolvem as relações humanas em favor de um mundo fictício, do dever ser, delimitado pela abstração das normas legais.

Ao término do Curso, deparamo-nos com um profissional marcado por deficiências no preparo para o exercício de qualquer das profissões jurídicas, em parte porque teve a formação que priorizou a exegese de leis e o domínio de jurisprudências dos tribunais, pouco considerando o fenômeno jurídico nas suas manifestações reais, presentes no mundo em sua volta e na vida das pessoas, predominando uma percepção do Direito distanciada dos valores humanos, da ética e da cidadania. Um profissional que adquiriu um saber jurídico descontextualizado, hermético, voltado para o que Santos (2002) caracterizou como sendo acrítico, em que o ato de aprender restringiu-se ao estudo das leis.

Nesse universo de crise, no qual a formação para o bacharelado e o trato com o saber jurídico ocorrem de modo descontextualizado, percebemos que o trabalho docente ainda encontra fundamentação no chamado paradigma da racionalidade técnica, que, no dizer de Lima, caracteriza-se como sendo um paradigma em que

[...] o conhecimento científico é visto como nocional e imutável, o saber escolar estritamente como conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade (ou seja, um saber de classe) e os requisitos para a atuação docente resumem-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-las (2004, p. 16).

Nesse paradigma conservador, o professor é o sujeito principal na relação ensino-aprendizagem, que cumpre o seu ofício docente não construindo o saber, mas reproduzindo-o como se fosse um produto pronto e acabado. Referindo-se à atuação do professor nesse paradigma tradicional, Masetto ratifica o que dissemos acima, ao considerar que “[...] ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem avalia, quem dá a nota” (2005, p. 81). Essa postura conservadora, tradicionalista, não vem sendo enfrentada como deveria. As preocupações convergem, principalmente, para questões mais amplas referentes ao ensino jurídico, tais como desenho curricular, duração do curso, atividades práticas, entre outras.

Pensar a formação do bacharel em Direito, no sentido de que ele possa, profissionalmente, atender às exigências do mundo globalizado, não pode ser reduzida ao domínio das leis e jurisprudências, faz-se necessário ajudá-lo a despertar, ao longo desse processo formativo, para o desenvolvimento de uma consciência para a prática da cidadania, para a observância da ética em todos os atos do dia-a-dia.

Dizemos que no Brasil o ensino jurídico praticado ainda é bastante conservador obriga-nos a considerar que o professor tem sua parcela de responsabilidade na continuidade dessa situação. Concordamos com Enricone (2004) quando afirma que o professor universitário precisa inovar no tocante ao ensino que ministra e que, para tanto, obriga-se a refletir criticamente acerca do valor educativo e sua qualidade. Neste sentido, aplica-se também ao professor de ensino jurídico essa necessidade de inovar, de superar o conservadorismo, na medida em que, ao desenvolver sua prática docente, recai sobre seus ombros parcela significativa da responsabilidade social pelo ato de educar.

Em face à essa realidade, este trabalho procura contribuir com as discussões sobre o ser professor no ensino superior, no sentido de haja um melhor conhecimento acerca do professor de Direito, na medida em que seus saberes, sua prática pedagógica sejam desvelados.

O olhar que nos propomos lançar considera a pessoa do professor de ensino jurídico no seu contexto de trabalho, nele inserido como ator social que desenvolve seu ofício de ensinar, efetivando sua prática docente. Contexto que significa, no dizer de Abdalla “[...] a interligação da prática à teoria, ou seja, o fazer e o pensar sobre o fazer: a realidade e a teoria entrecruzadas” (2006, p. 35).

A partir de história de vida e de formação do professor, portanto, buscamos desvelar seus saberes, e, por conseguinte, explicitar como se delineia sua trajetória profissional, *como* ele se fez e se faz docente do ensino superior no dia-a-dia de suas práticas de ensinar.

Por certo que o professor de Direito, hoje, encontra-se em situação bastante difícil e peculiar. Além de ser pouco conhecido, vivencia uma crise no ensino jurídico brasileiro sem precedentes, enfrenta os desafios e percalços na docência superior sem ter formação pedagógica que o capacite para esse ofício, mantém-se, muitas vezes, conservador, preso a paradigmas superados, e, como se

não bastasse tudo isso, o contexto onde atua elegeu a educação como um bem de consumo, sujeito às regras da livre iniciativa e da livre concorrência.

O fenômeno da proliferação de instituições privadas explorando o ensino jurídico em todas as regiões do País, sem que haja um controle mais efetivo e rigoroso do Estado quanto à qualidade desse ensino ofertado, favorece a crescente demanda pela docência jurídica, possibilitando que muitos profissionais do Direito, sem formação pedagógica adequada, passem a lecionar.

Profissionais de diversas áreas do Direito simplesmente começaram atuar como professores de ensino jurídico sem a necessária formação pedagógica. Essa constatação reforçou nosso entendimento de que uma das causas da crise do ensino jurídico decorre do despreparo pedagógico desses profissionais do Direito para exercerem o ofício de professor.

Pensar que a qualificação acadêmica do professor, obtida nos cursos de mestrados e doutorados, acompanhada de ampla reforma da grade curricular do curso de bacharelado em Direito, sejam o caminho mais seguro para o enfrentamento dessa crise pode ser uma medida louvável, porém, acreditamos não ser suficiente para resolver os problemas que afligem o ensino jurídico.

É bem verdade que a qualificação acadêmica é importantíssima, porém, o preparo para o exercício da docência não prescinde de uma formação pedagógica. Tampouco reformar o desenho curricular, para ajustá-la às exigências e competências que o mundo globalizado exige do novo profissional do Direito, implicará na melhoria da prática docente por parte do professor e conseqüente elevação da qualidade do ensino jurídico ofertado pelas instituições de ensino superior.

1.3 A estrutura do trabalho

Suscitado o problema de pesquisa, identificado o objeto de estudo que nos propomos analisar, e uma vez traçados os objetivos a serem percorridos em busca de respostas para as inquietações que nos motivaram a realizar este trabalho de pesquisa, organizamos o presente trabalho em três capítulos, além de conter esta **Introdução** e as **Considerações Finais**.

Na Introdução justificamos o porquê da pesquisa, bem como definimos o problema e os objetivos pertinentes à investigação.

No primeiro capítulo, denominado **O itinerário metodológico da investigação**, discorreremos sobre a trajetória metodológica da pesquisa, descrevendo os procedimentos desenvolvidos, passo a passo, no sentido de que pudéssemos proceder ao levantamento e análise dos dados obtidos na pesquisa. Neste capítulo estão descritos os procedimentos de: entrevista, aplicação de questionário, estudo de memorial, a organização e análise de dados.

No segundo capítulo, intitulado **Profissão docente: exigências e desafios do ensinar/aprender**, estabelecemos o modelo teórico-conceitual da pesquisa, analisando aspectos referentes à docência superior, o ser professor, os saberes e a prática pedagógica. No desenvolvimento deste capítulo percorremos as concepções de teóricos nacionais e internacionais como: Brito (2006), Anastasiou (2002), Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998), Freire (2004), Pimenta (2002, 2005), Gauthier et. al. (1998), Goodson (1995), Josso (2004), Nóvoa (1995), Nóvoa; Finger (1998), Tardif (2002), Tardif; Lessard (2005), entre outros, sobre o ser professor, os saberes docentes e as práticas pedagógicas, utilizando-as como fios condutores que oferecerão subsídios para a elaboração do referencial teórico que nos permita dialogar com o objeto ora pesquisado, fundamentando, assim, a nossa investigação.

No terceiro capítulo denominado **Revelando os saberes e as práticas pedagógicas do professor de ensino jurídico**, procedemos à análise interpretativa dos dados coletados na pesquisa empírica, dialogando com os dados extraídos das entrevistas e dos escritos referentes às histórias de vida dos interlocutores. Recorreremos às entrevistas, aos questionários e aos memoriais para sistematizar e organizar os dados que originaram os eixos de análises com seus respectivos indicadores.

Por fim, na última parte deste trabalho, denominado de **Considerações Finais**, retomamos os principais achados da pesquisa, acerca dos saberes, do ser professor e da prática pedagógica dos interlocutores, apresentando a nossa contribuição no sentido de que outras reflexões sejam realizadas, possibilitando um conhecimento cada vez maior sobre o docente do ensino superior, sua formação e prática pedagógica.

Apresentados os antecedentes deste estudo, no capítulo seguinte descrevemos o percurso metodológico deste trabalho, objetivando descrever a produção dos dados coletados ao longo da pesquisa empírica.

CAPÍTULO I

O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I

O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Pensar é disputar a sabedoria da realidade, é inflamar-se por ela. Isto significa “ir em direção às coisas em si mesmas”, aproximar-se delas, ficar junto e sugar o seu sentido, o seu sabor.

Arcângelo R. Bruzzi

Com o objetivo de encontrar respostas para o problema proposto neste trabalho, definimos, neste Capítulo, como foi realizada, sob o ponto de vista metodológico, a pesquisa empírica. Em outras palavras, aqui se encontram traçados os direcionamentos metodológicos que nos permitiram empreender todo o percurso investigativo na produção de dados.

Ao longo desta trajetória investigativa optamos por caminhos que melhor pudessem nos conduzir à consecução dos objetivos propostos da pesquisa. Assim, estabelecemos procedimentos, definimos ações e recorremos a instrumentos de coleta de dados que, após serem desenvolvidos, nos possibilitaram identificar os saberes que o docente do ensino jurídico constrói no cotidiano de suas práticas de ensinar.

Para a análise dos saberes construídos no cotidiano das práticas de ensinar pelos professores do ensino jurídico em suas práticas diárias, adotamos a abordagem qualitativa, por nos parecer a mais apropriada para o estudo realizado.

A abordagem qualitativa possibilita uma compreensão do real, traduzido e exposto em cada discurso dos interlocutores, revelando-nos, assim, o modo de trabalhar, crenças, valores, atitudes, impressões, sentimentos, convicções, experiências de vida, saberes, saber-fazer, de cada docente. Todos esses aspectos,

na verdade, formam o que denominamos de arcabouço fático que nos levou a escolher a abordagem qualitativa.

Ademais, essa modalidade de abordagem permite a inserção do pesquisador no contexto da investigação, aproximando-o do problema a ser pesquisado, bem como dos interlocutores que vivenciam e que compartilham uma dada realidade marcada por diversas experiências profissionais e pessoais, sujeitas a uma relação que se caracteriza pela sua natureza dinâmica, viva, interativa. A propósito do papel desempenhado pelo pesquisador na pesquisa qualitativa Chizzotti enfatiza:

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam (2006, p. 82).

A pessoa do pesquisador adquire posição de relevo na pesquisa qualitativa, razão pela qual é recomendável que adote uma postura participativa, aberta, e isenta de preconceitos.

Saber ouvir (sem julgamentos), observar atentamente todos os detalhes que o circundam, procurar compreender as idéias e concepções de vida e de mundo dos interlocutores, são requisitos indispensáveis para o pesquisador empreender a pesquisa com êxito, pois o seu trabalho será realizado em meio a uma realidade complexa, no âmbito da qual é considerada a dimensão existencial dos interlocutores, e que, por isso mesmo, não podem ser reduzidos simplesmente a números. Tudo isso significa, em outras palavras, que a pesquisa qualitativa procura compreender o fenômeno pesquisado a partir do olhar dos sujeitos que dele participam como interlocutores (GODOY, 1995).

Mesmo valorizando a condição humana dos interlocutores em todos os aspectos existenciais, na pesquisa qualitativa seguimos, fundamentalmente, os mesmos passos de qualquer investigação, embora não tão rigidamente quanto na pesquisa quantitativa (TRIVIÑOS, 1987).

Para pesquisar como o professor de ensino jurídico constrói seus saberes no cotidiano das práticas de ensinar, optamos igualmente pela realização de um estudo de caso. Santos, caracterizando o estudo de caso entre as espécies de pesquisas, conforme sejam considerados os procedimentos de coleta de informações, define estes (procedimentos) afirmando que: “[...] são métodos práticos utilizados para juntar as informações, necessárias à construção dos raciocínios em torno de um fato/fenômeno/problema” (1999, p. 27).

Discorrendo sobre o estudo de caso como uma das modalidades de pesquisa Matos e Vieira apontam que: “Utilizamos esse procedimento ao selecionarmos apenas um objeto de pesquisa, obtendo grande quantidade de informações sobre o caso escolhido [...]” (2002, p. 45-46).

Lüdke e André (1986) ressaltam que o estudo de caso remete a uma compreensão mais ampla do fenômeno pesquisado, inclusive quanto às motivações, atitudes, idéias e relações recíprocas entre as pessoas que atuam num determinado contexto, tornando-se quanto a este último, imprescindível interpretá-lo de maneira enfática.

Como procedimento metodológico, em vista deste trabalho ressaltar a práxis do professor de ensino jurídico, considerando-se os percursos formativos e experiências profissionais e de vida dos interlocutores, o método de estudo de caso do tipo história de vida profissional foi o escolhido.

Através da história de vida profissional, cada interlocutor revelou-nos o próprio olhar ao narrar sua formação e prática docente. Nos diálogos empreendidos buscamos examinar a realidade, o contexto no qual atuam os interlocutores, levando em consideração a construção dos variados saberes que são desenvolvidos na prática pedagógica que desenvolvem.

1.1 O estudo de caso a partir de histórias de vida: o encontro com a subjetividade dos professores

A história de vida configura-se como abordagem qualitativa que encaminha o pesquisador para colher o ponto de vista do sujeito, que transmite, através de suas narrativas, a descrição de suas impressões e significações do mundo, experimentadas na cotidianidade, refletindo sobre sua vida, desvelando a

prática socialmente reproduzida no contexto onde atua como indivíduo e como ser social e histórico.

A pessoa do professor ganhou relevo e destaque nos estudos mais recentes envolvendo a temática da formação docente. Deu-se, assim, a valorização da subjetividade do professor, que passou a ser tratada à luz do método autobiográfico e dos estudos com histórias de vida desses profissionais, tornando-se o ponto convergente sobre o qual os pesquisadores embasaram reflexões teóricas importantes no campo das ciências da educação.

Os percursos formativos dos profissionais da educação, focados nas suas trajetórias de vida, receberam contribuições pioneiras materializadas nos estudos de Pineau (1988), (1988), Ferrarotti (1988), Josso (2004), Dominicé (1988), entre outros. Como método, a abordagem autobiográfica permite que os interlocutores ponham “[...] em evidência os registros significativos dos desafios de conhecimento com os quais se implicaram ao longo das suas trajetórias pessoais e profissionais”, como acentua Oliveira (2006, p. 185).

Chizzotti apresenta-nos uma definição simples e direta de história de vida como método biográfico afirmando que a mesma consiste em “[...] um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência de vida” (2006, p. 101). Este conceito acentua o valor de uma retrospectiva pontilhada de momentos significativos e determinantes para aquele que relata a trajetória de sua vida a outrem.

As narrativas reconstroem as experiências que foram vividas em determinado tempo e espaço por cada interlocutor no seu percurso de apropriação do conhecimento, permitindo com isso uma compreensão sobre o processo formativo experimentado individualmente e partilhado socialmente com os demais professores

Calcada mais precisamente no relato pessoal dos interlocutores, tomando como ponto e partida seus relatos pessoais, envolvendo trajetórias de vida e experiências profissionais, a história de vida como método investigativo autobiográfico, possibilita uma melhor compreensão dos processos formativos do professor exatamente porque são resgatados, em forma de narrativas, pelo próprio sujeito que os vivenciou.

Por intermédio do método autobiográfico os interlocutores deixam fluir aqueles momentos guardados na memória exatamente porque se encontram repletos de significados, de importância para a vida pessoal e profissional de cada um deles. Momentos que pontilham cada trajetória pessoal e profissional com forte conteúdo humano, formando um grande mosaico integrado por influências, opções, referenciais, aprendizagens, idiossincrasias, juízos de valor, crenças, contradições, saberes adquiridos, que propiciam, enfim, uma aproximação do pesquisador com a subjetividade, com a experiência formadora de cada interlocutor ouvido.

De fato, recorremos à história de vida com o propósito de colhermos da fala de cada um de nossos interlocutores seus modos de ver tanto sua vida pessoal quanto sua vivência como docente. E o fizemos estabelecendo um diálogo aberto, calcado na interatividade, no respeito, posicionando-nos no mesmo plano de nossos interlocutores. Assim, cada interlocutor teve plena liberdade de falar, de contar sua história, de rever sua narrativa, de reconsiderar as passagens que precisavam ser esclarecidas.

Mantivemos conversas com cada um de nossos interlocutores, no sentido de resgate de suas histórias de vidas e de formação e do modo como atuam na prática docente, permitindo, assim, que os dados fluíssem de suas falas, conforme delineamentos contemplados nos instrumentos de coletas de dados aplicados.

Nesta perspectiva examinamos as histórias de vidas e de formação de nossos interlocutores, considerando suas experiências de ensino e de vida profissional, para que pudéssemos compor uma história mais ampla, a história coletiva da própria docência jurídica, compreendendo, conforme Ferrarotti, que a vida de cada indivíduo “[...] se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social” (1988, p. 26). Neste sentido, cada indivíduo sintetiza toda a história coletiva, possibilitando, concretamente, que conheçamos a história social a partir da história individual, haja vista que toda pessoa humana é um “universal singular”, em vista do sistema social se revelar em cada ato e comportamento do indivíduo. Há, portanto, uma íntima relação entre a história individual e a história coletiva, relação esta que se dá sem linearidade, sem determinismo mecânico, o que levou Ferrarotti ao entendimento de que “[...] **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual” (1988, p. 27, grifo do autor).

Assim, a dinâmica da formação docente encontra nas nuances e riquezas das histórias de vida e nas experiências profissional/docente de cada professor a matéria prima que conduziu à descoberta dos diversos saberes que o mesmo constrói e mobiliza no cotidiano de sua práxis, nos contextos da academia e da sala de aula.

A importância das histórias de vida para o processo de compreensão da formação docente é também destacada por Dominicé (1988) quando destaca que a história de vida representa um modo novo de ver a educação ao eleger a vida do professor, em todos os seus aspectos, como um conjunto integrado por espaços, vivências e relações importantes que determinam a sua formação, inclusive profissional.

A abordagem biográfica encaminha para compreensão de uma história de vida formada pelas múltiplas dimensões que integram, determinam e marcam a trajetória pessoal e profissional de alguém, segundo um processo dinâmico e transformador, interativo com os diversos contextos onde atua e que concorrem para dar contornos à sua identidade, segundo aponta Moita (1995).

Enfim, o valor das experiências pessoais, sobretudo no sentido de mudanças que ele encerra, contemplando possibilidades de transformação da vida pessoal e profissional, num processo contínuo de formação que tais experiências proporcionam ao indivíduo, guarda uma feição profundamente humana (JOSSO, 2004). Por isso, aponta para a importância que encerra o ato de falar das próprias histórias e experiências formadoras, fontes de autoconhecimento que terminam contribuindo para o crescimento pessoal e profissional:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é 'vivido' na continuidade temporal do nosso psicossomático (2004, p. 48).

Ainda que nos deixemos envolver, enquanto pesquisador, pela surpresa, pelo assombro, ciente de que as dúvidas e as incertezas podem provocar frustração (que deve ser tolerada), como bem alertam Cendales e Mariño (2005), manteremos diante dos olhos a prevalência do rigor na produção deste estudo.

1.2 O cenário da pesquisa

Para desenvolvimento do presente estudo de caso selecionamos como locus da pesquisa o Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Jurídicas de Teresina – FCHJT – mais conhecida como Centro de Ensino Unificado de Teresina - CEUT. Esta Instituição Superior de Ensino Privado encontra-se situada na cidade de Teresina, Estado do Piauí, e teve o seu Curso de Bacharelado em Direito autorizado em 15/09/94, conforme Decreto Presidencial publicado no Diário Oficial da União, Seção I, de 16/09/94.

O seu reconhecimento consta na Portaria n. 1.582, de 28/10/99, publicado no Diário Oficial da União de 03/11/99, enquanto a renovação de seu reconhecimento aconteceu quase seis anos depois, por determinação da Portaria n. 4.508, de 23/12/05, publicada no Diário Oficial da União n. 247, de 23/12/05.

As razões que nos levaram a escolher o espaço institucional da Faculdade CEUT, mais precisamente o Curso de Bacharelado em Direito para a realização da pesquisa empírica, são plenamente justificáveis.

Primeiramente, o referido Curso desenvolve suas atividades de formação de bacharéis em Direito há mais de uma década (encontra-se em atividade desde 31/10/94), e, apesar do pouco tempo de existência (A primeira turma de bacharéis em Direito colou grau em 1999), vem consolidando socialmente seu nome no contexto da educação jurídica piauiense, gozando, portanto, de credibilidade e respeito. Ademais, os seus egressos têm obtido êxito no mercado de trabalho altamente competitivo.

A segunda razão refere-se à diversidade do corpo docente do Curso de Direito, integrado por profissionais que atuam nas diversas atividades relacionadas ao Direito. Alguns mantêm dedicação exclusiva à docência superior, ainda que lecionem em outras Instituições de ensino superior, e não apenas na Faculdade CEUT.

A maioria dos docentes, entretanto, articula a docência superior com outras atividades profissionais ligadas ao Direito, tais como advocacia pública e privada, procuradorias federais e estaduais, defensorias públicas, magistratura (federal, estadual e de juizados especiais), ministério público, assessorias jurídicas em órgãos públicos e em pessoas jurídicas de direito privado, delegacias de polícia, órgãos do Poder Judiciário (federal e estadual), do Legislativo e do Executivo, entre

outros. Este quadro de diversidades profissionais proporciona ao corpo docente do Curso de Direito da Faculdade CEUT aliar peculiaridades próprias às características comuns encontradas no ensino jurídico brasileiro.

A terceira razão, por fim, tem um sentido mais pessoal, pois, além de atuarmos como professor, ocupamos, há mais de quatro anos, as funções de coordenação do Curso de bacharelado em Direito. Estas atividades administrativas e acadêmicas, que permitem aliarmos a vivência como docente ao aprendizado como gestor do Curso, confere-nos uma visão mais ampla do não apenas do próprio Curso de Direito, mas do cenário onde realizamos este trabalho investigativo. O privilégio de compartilharmos os desafios do dia-a-dia de sala com alunos e colegas professores é, portanto, enriquecido pela experiência como colaborador na administração direta do Curso, na medida em que temos consciência das responsabilidades inerentes às funções que ocupamos.

Vale ressaltar que o Curso de Direito da Faculdade CEUT conta uma infra-estrutura adequada ao seu funcionamento. As salas de aula estão distribuídas em 02 (dois) prédios – I e II – contando ainda com espaço próprio destinado ao funcionamento do Núcleo de Prática Jurídica, da Defensoria Pública e do Juizado Especial Cível e Criminal.

A Faculdade CEUT também disponibiliza, junto à Coordenação do Curso de Direito, espaço próprio destinado às orientações e atendimento permanente aos alunos. Este espaço compreende 12 (doze) salas, todas para atendimento reservado, contando com ar-condicionado e terminais de computador ligados à internet, proporcionando facilitar consultas. Grande parte das salas de aula conta com aparelhos de data-show, retroprojetores, e demais recursos que auxiliam o docente na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

O trabalho realizado em conjunto entre o Núcleo de Prática Jurídica, a Defensoria Pública e o Juizado Especial, tem por finalidade precípua preparar o alunado, a partir do 7º período, não somente para os desafios da prática profissional, mais igualmente para o exercício da cidadania, mediante atendimento gratuito às pessoas que não podem custear despesas com processos judiciais e honorários advocatícios. Análises de processos reais, estudos de casos práticos, redação de peças processuais, propiciam que o alunado se familiarize com o dia-a-dia da vida forense, participando de conciliações e defendendo direitos e interesses em conflitos.

Há, ainda, a inserção dos discentes junto à sociedade, pois no espaço do Núcleo de Prática atuam desenvolvendo atividades práticas de atendimento à comunidade do entorno da Faculdade CEUT, seguindo as exigências das diretrizes curriculares em vigor, relativas ao Curso de Bacharelado em Direito, oferecendo orientações jurídico-processuais aos cidadãos, supervisionados por professores e defensores públicos estaduais, em espaços físicos preparados para esse fim, conforme podemos observar na foto 01.



Foto 01 – Núcleo de Prática Jurídico.
Fonte: CEUT (2007).

O Juizado Especial Cível e Criminal é um órgão do Poder Judiciário Estadual instalado na Faculdade CEUT mediante convênio entre esta IES e o Poder Judiciário do Estado do Piauí. Conta com juízes (togados, leigos e conciliadores), funcionários próprios e estagiários da Faculdade, desincumbindo suas atividades jurisdicionais conforme previstas em Lei própria. Também a Defensoria Pública do Estado do Piauí firmou convênio com a Faculdade CEUT, que disponibilizou instalações adequadas aos objetivos da assistência judiciária gratuita aos necessitados. À frente deste espaço institucional destinado à Defensoria Pública Estadual encontramos defensores públicos que exercem suas funções de defesa das pessoas necessitadas ao tempo em que atuam como professores, ministrando aulas práticas no Núcleo de Prática Jurídicas e teóricas nos demais períodos do Curso de Bacharelado em Direito.

O Curso de Direito do CEUT firmou também convênio com o Tribunal Regional do Trabalho da 22ª Região e com o Tribunal de Justiça do Estado do Piauí para recebimento de processos que já foram julgados e que podem ser utilizados nas aulas de prática jurídica.

Há, enfim, uma permanente participação dos alunos em estágios e em atividades desenvolvidas pelos diversos órgãos relacionados à atividade forense, tais como a Ordem dos Advogados do Piauí, Advocacia da União, Ministério Público Federal, Juizados Especiais, entre outros, que contribuem para colocar o Curso de Direito da Faculdade CEUT em posição destacada no contexto jurídico piauiense, como mencionamos antes.

1.3 Os interlocutores da pesquisa

Foram selecionados para este estudo 08 (oito) professores do Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade CEUT que, no momento da seleção, contava com um corpo docente formado por 60 (sessenta) docentes, distribuídos entre as 49 (quarenta e nove) turmas (de 1º ao 10º períodos). Frisamos que a cada período letivo ocorrem alterações no número de docentes do Curso de Bacharelado em Direito, gerando uma rotatividade com entrada e saída de professores do quadro de docentes.

Dentre os docentes do Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade CEUT, somente 18 (dezoito) professores têm mais de 05 (cinco) anos de docência no ensino superior. Ressalte-se que esse tempo de docência considerado em nossa pesquisa não implica, necessariamente, que fora dedicado exclusivamente ao Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade CEUT. Confirmando esta realidade, percebemos que entre os interlocutores da pesquisa somente dois não lecionam em mais de uma Instituição de ensino superior.

Os critérios adotados para a seleção dos interlocutores foram os seguintes: 1º) a disponibilidade para contribuir com a pesquisa (os interlocutores se dispuseram prontamente a participar da pesquisa, demonstrando interesse e compreensão quanto à importância do trabalho investigativo); 2º) a experiência na docência, ao longo de cinco anos ou mais de dedicação à atividade de magistério superior, proporcionando o exame dos diversos momentos das atividades pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das práticas de ensinar; e 3º) o

comprometimento profissional com a docência, ou seja, são professores que investem continuamente em seus processos formativos, buscando aprimoramento para o exercício da docência jurídica.

Com base nos dados coletados no Questionário, traçamos o perfil identitário dos interlocutores, conforme apresentado no Quadro 01.

PERFIL IDENTITÁRIO DOS INTERLOCUTORES			
CODINOME	IDADE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO JURÍDICO
P1	39	Mestrado em Direito – UFPE	+ de 5 anos
P2	31	Mestrado em Direito – UNIFOR	+ de 5 anos
P3	34	Mestrado em Direito – UFC	+ de 5 anos
P4	34	Especialista em Direito – CEUT	+ de 5 anos
P5	34	Mestrado em Direito – UFPE	+ de 5 anos
P6	34	Mestrando em Direito – UFC	+ de 10 anos
P7	50	Especialista em Direito – CEUT	+ de 10 anos
P8	37	Mestrado em Direito – UNIFOR	+ de 10 anos

Quadro 01 – Perfil identitário dos interlocutores da pesquisa.
Fonte: Dados coletados junto aos interlocutores (2007).

Os dados sintetizados no Quadro 01 revelam que os interlocutores do estudo são docentes que contam com um bom nível de experiência no magistério superior, haja vista possuírem mais de cinco anos de exercício na docência do ensino jurídico, havendo entre eles predomínio da qualificação acadêmica, pois cinco concluíram o Curso de Mestrado em Direito, enquanto um encontra-se concluindo o Curso de Mestrado em Direito e dois têm Curso de Especialização em Direito, aspectos que apontam para o interesse na formação continuada.

Por fim, ressaltamos que foi preservada a identidade de cada professor colaborador, razão pela qual adotamos uma codificação própria para cada um dos interlocutores, assim considerados: P1, P2, P3, P4, P5, P6 P7 e P8. Por fim, cada interlocutor teve pleno conhecimento dos propósitos relativos à pesquisa, recebendo informações e esclarecimentos detalhados referentes ao estudo empreendido,

conforme Termo de Consentimento livremente assinado por todos (Apêndice A). Definidos os interlocutores, indicamos os instrumentos utilizados na pesquisa, que deram forma aos dados coletados. As informações que pretendíamos obter e como foram aplicados os instrumentos estão delineados a seguir.

1.4 As técnicas e instrumentos de produção de dados

Ao longo do processo de produção dos dados da pesquisa recorreremos à conjugação de técnicas e instrumentos. Neste sentido, utilizamos: questionário (Apêndice B), entrevista semi-estruturada (Apêndice C) e memorial (Apêndice D), aplicados, respectivamente, junto a oito professores de ensino jurídico, colaboradores desta pesquisa. É oportuno dizer que iniciamos a coleta de dados no mês de junho de 2007 e a concluímos em dezembro do mesmo ano. Referindo-se aos dados de pesquisa qualitativa, Chizzotti afirma que os mesmos

[...] não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são 'fenômenos' que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (2006, p. 84).

De fato, proceder a uma adequada coleta de dados requer interação constante entre pesquisador e interlocutores, baseada no respeito recíproco, no diálogo transparente, e na confiança mútua. Nem sempre as informações estão ali, expostas, à frente do pesquisador. Conseguir que alguém fale de si mesmo, contando a própria história, expondo seus sentimentos e convicções pessoais, não significa colher informações com clareza.

O pesquisador, muitas vezes, precisa enxergar nas entrelinhas, saber ouvir, perceber o que se acha oculto, não revelado expressamente. Os dados vão surgindo na medida em que se dá o encontro das subjetividades do pesquisador e dos interlocutores e da aplicação correta de técnicas e instrumentos que propiciem análises e avaliações permanentes dos dados produzidos. Nos subitens a seguir destacamos os instrumentos que foram aplicados na obtenção de coleta de dados para este trabalho. Aplicamos, primeiramente, o questionário, e, em seguida, os demais instrumentos: entrevista semi-estruturada e os memoriais.

1.4.1 O Questionário

Por intermédio do questionário (Apêndice B) procuramos recolher informações relacionadas às práticas pedagógicas dos interlocutores. Questões abertas e fechadas propiciaram o conhecimento sobre dados pessoais, formação acadêmica e exercício profissional dos interlocutores.

Segundo o entendimento de Marconi e Lakatos, “Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (2007, p. 98).

No caso específico deste estudo, o questionário foi aplicado observando questões previamente elaboradas e apresentadas por escrito a cada um dos interlocutores selecionados que, a propósito, não encontraram dificuldades em preenchê-lo. A aplicação deu-se no primeiro encontro com os docentes colaboradores, portanto, no momento em que estávamos presentes quando os interlocutores responderam a esse instrumento de coleta de dados.

Nessa oportunidade, aproveitamos para conversar bastante com os interlocutores, explicando o propósito de nossa pesquisa, a finalidade do questionário, bem como dos demais instrumentais utilizados, ressaltando a importância da colaboração de cada professor para a realização do trabalho investigativo. Todos participaram de forma livre e consciente e assinaram o Termo de Consentimento, conforme modelo anexo (Apêndice A). A aplicação do questionário obedeceu à conveniência e disponibilidade dos interlocutores e os encontros ocorreram no próprio local da pesquisa, conforme eles mesmos optaram.

Ainda que os interlocutores não alegassem dificuldades em respondê-lo, consideramos sensato aplicar o questionário observando dois momentos; no primeiro, realizamos um pré-teste, cujo objetivo foi testar a clareza e adequação das questões propostas, afastando possíveis ambigüidades. Três professores que atuam no mesmo lócus da pesquisa participaram deste momento de aplicação prévia desse instrumento. No segundo momento, verificadas e revisadas as respostas colhidas no pré-teste, e feitos os ajustes necessários, reaplicamos, definitivamente, o questionário, desta vez, com os interlocutores.

Além de solicitar dados que pudessem caracterizar o perfil dos interlocutores, o questionário contempla questões fechadas e abertas objetivando

produzir informações necessárias sobre o exercício profissional de cada selecionado, permitindo-nos conhecê-los melhor, inclusive, no tocante às atividades desenvolvidas no dia-a-dia como profissional do ensino superior.

No subitem a seguir descrevemos a utilização da entrevista semi-estruturada, importante instrumento de coleta de dados, para obtermos informações relacionadas tanto à experiência pessoal e profissional quanto à trajetória no ensino jurídico vividas por cada interlocutor. O desenvolvimento das entrevistas ocorreu obedecendo a um roteiro pré-estabelecido, oportunidade em que interagimos face a face com os interlocutores, permitindo que cada relato oral fluísse livremente.

1.4.2 A entrevista semi-estruturada

A realização de entrevistas semi-estruturadas objetivou, portanto, a produção de informações referentes tanto à experiência profissional dos interlocutores quanto às suas trajetórias profissionais no ensino jurídico. As entrevistas foram realizadas individualmente em horários definidos em conformidade com a disponibilidade e conveniência de cada entrevistado, mas todas ocorreram no âmbito da Faculdade CEUT.

Os entrevistados receberam o roteiro contendo 09 (nove) questões abertas, versando sobre a trajetória profissional docente, contemplando aspectos referentes: ao ingresso na docência do ensino jurídico, a fatos marcantes na trajetória profissional, às facilidades e dificuldades no trabalho docente, à descrição da prática, dentre outras.

Como medida preparatória para cada entrevista, procedemos às explicações devidas acerca da finalidade desse instrumento, ressaltando sua importância para o trabalho investigativo. Discutimos previamente os pontos que suscitaram dúvidas e, a partir daí, os interlocutores contaram suas histórias de modo espontâneo, livre, sem qualquer constrangimento, até porque as questões eram abertas, ainda que específicas, permitindo total liberdade aos entrevistados.

Os interlocutores optaram por responder às perguntas no ambiente da Instituição pesquisada. As perguntas eram apresentadas segundo modelo elaborado (Apêndice C). Ao término de cada entrevista, ao entrevistado era dada a liberdade de complementar, corrigir ou esclarecer melhor o que julgasse necessário na sua exposição oral.

Tivemos, enfim, a preocupação de realizar as entrevistas mantendo uma relação de horizontalidade, de contínua interação e respeito com os interlocutores da pesquisa. Uma entrevista encaminhada segundo o que Szymanski denominou de reflexiva porque tem

[...] o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidelidade, [...] (2004, p. 15).

Ao tempo em que compreendemos que as entrevistas nos deram informações valiosas sobre o mundo do entrevistado, coube-nos avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com a realidade empírica, até porque o plano metodológico se encontra sustentado em um conjunto de procedimentos bem definidos, previamente.

Conforme nos referimos no próximo subitem, descrevemos a utilização do memorial. Através desse instrumento, de natureza autobiográfica, cada interlocutor mergulhou em suas memórias, em sua subjetividade, refletindo e redesenhando sua trajetória formativa, sua história de vida, sua atuação como docente do ensino jurídico.

1.4.3 O Memorial

Conforme Oliveira, o memorial “[...] é um depoimento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias” (2007, p. 121). Um depoimento que resulta de um mergulho no passado feito pelo memorialista, que assim rever sua trajetória de vida, reconstituindo-a com fios de lembranças marcantes, que também possibilitam refletir sobre o presente, ajudando-o a rever, de maneira crítica, pontos importantes de sua formação; de sua história pessoal e profissional.

O memorial representa um resgate dos fatos e experiências vivenciadas por alguém. Fatos e experiências que significaram e continuam a significar muito para a vida pessoal e profissional, e que, em razão disso, precisam ser revisitados na memória recorrendo-se ao memorial.

Ao fazer uso do memorial é conferida ao memorialista a possibilidade de refletir criticamente sobre o seu passado, para que possa compreender que sua

formação resulta de mudanças constantes, produzidas por novas significações com o passar do tempo, premida por um processo dialético que o envolve completamente no saber, no saber-fazer e no saber-ser. Severino, nesta direção, afirma que o memorial

[...] deve cobrir a fase de formação do autor, sintetizando aqueles momentos menos marcantes e desenvolvendo aqueles mais significativos; depois deve destacar os investimentos e experiências no âmbito da atividade profissional, avaliando sua repercussão no direcionamento da própria vida; [...] (2002, p. 176).

No processo de utilização deste instrumento de cunho autobiográfico, cada interlocutor da pesquisa descreveu sua própria trajetória pessoal e profissional, de forma condensada, ressaltando os pontos considerados mais relevantes para que pudessemos compreender como cada sujeito foi edificando o seu saber, o seu saber-ser e o seu saber-fazer e reconstruindo, assim, as suas práticas no cotidiano docente.

Relatos de fatos significativos da vida, percursos de formação e de atuação profissional, foram considerados no sentido de revelar o processo complexo de autoformação dos interlocutores. O memorial foi utilizado como documento de natureza autobiográfica, que não se restringe a ser um mero relato no qual alguém remete seu olhar ao passado para descrever, no presente, e em linhas gerais, o seu percurso de vida, a sua formação e a sua maneira de exercer uma determinada profissão.

Reconstruir a própria história, profissional e de vida, para expô-la a alguém por intermédio de memorial autobiográfico escrito, leva o memorialista a ponderar bem quanto à escolha das palavras; quanto àquilo que vai dizer, pois não é tão simples revelar para outrem o mundo pessoal. Por isso, essa tarefa requer certo tempo para realizar-se, além de reflexão, recurso à memória, e, diríamos mesmo, uma tendência natural à preservação de si mesmo, numa tentativa de não expor-se demasiadamente. No caso deste estudo, os interlocutores descreveram seus percursos de formação, trazendo à tona suas memórias de vida profissional, com objetividade e clareza.

Concluída a coleta de dados, a fase seguinte foi a da leitura, organização e análise dos dados, ressaltando-se que esta última teve início efetivamente quando foram definidos os eixos de estudo e respectivos indicadores. Assim, como foram

desenvolvidas a organização e análise dos dados produzidos neste estudo estão delineados a seguir.

1.5 A organização e análise dos achados da pesquisa

Dialogando com o referencial teórico no qual nos apoiamos para empreender a presente pesquisa, verificamos que os discursos dos interlocutores puderam ser compreendidos na medida em que íamos analisando os dados coletados.

Os encontros realizados com os interlocutores foram não apenas enriquecedores, porém igualmente reveladores e cheios de expectativas e de sentimentos compartilhados, trazendo à tona inúmeros aspectos da vida docente e da formação, das impressões, das facetas pessoais e profissionais, demonstrando muito bem a profundidade dessas duas dimensões que, no contexto de trabalho, completam-se e compõem o indivíduo e o profissional docente, deixando fluir as singularidades de histórias de vida, de agir, reagir e interagir, conforme pontua Moita (1995).

A análise dos dados produzidos pelos interlocutores nos fez compreender o sentido das palavras de Goodson (1995) ao acentuar a importância de se dar voz ao professor, escutando-o e vendo-o como pessoa e não apenas como profissional. Da fala de cada interlocutor emergem suas práticas, suas crenças e concepções de mundo, de vida, de docência, de relação humana.

Somente nos aproximando do professor, ouvindo-o falar sobre si mesmo e sobre a docência que pratica, sobre a sua vida pessoal, sobre a sua formação, é que podemos compreendê-lo melhor, porque nos posicionamos frente a frente com a pessoa, oportunidade em que descortinamos o sentido de totalidade da docência nas suas diversas dimensões: pessoal, prática, conhecimento profissional e contextual. Dimensões que, embora distintas, acham-se relacionadas entre si, formando um todo inseparável (GRILLO, 2004).

Ratificando a íntima relação entre as dimensões citadas, os encontros com os interlocutores ocorreram cheios de surpresas e aprendizados, notadamente resultantes das revelações que emergiram das suas falas, ao descreverem as histórias de vidas, o processo de ingresso na docência superior, a trajetória profissional, as impressões pessoais sobre o ser e fazer docente.

Para fins de organização e de análise dos dados coletados na pesquisa percorremos dois momentos: 1 – pré-análise e exploração do material, 3 – tratamento dos resultados, contemplando a inferência e a interpretação, conforme Bardin (1977).

No primeiro momento, organizamos os dados coletados através de questionários, entrevistas e memoriais, selecionando-os para análise, procedendo a uma leitura atenta deste material, destacando alguns pontos essenciais para compreensão do objeto deste trabalho investigativo.

No segundo momento, denominado por Triviños (1987) de *descrição analítica*, procedemos a um estudo mais apurado do material coletado, articulando-o com os referenciais teóricos da pesquisa, através de uma análise qualitativa mais rigorosa, buscando, em seguida, as inferências para o desenvolvimento das interpretações dos achados, segundo os Eixos de Análises.

Desvelar os saberes que fundamentam a ação do docente do ensino superior, particularmente na área jurídica, no dia-a-dia de suas práticas de ensinar significou um mergulho no espaço institucional (o nosso campo de pesquisa) onde atuam os professores que se propuseram colaborar com o estudo.

O que fizemos foi, portanto, empreender uma caminhada investigativa que nos conduzisse ao conhecimento acerca dos saberes construídos pelo professor de ensino jurídico no exercício da profissão docente.

Ouvir os nossos interlocutores significou conhecermos não somente as suas histórias de vida, porém igualmente desvelarmos suas opiniões, suas idéias e convicções sobre o ensino jurídico que praticam. Foi através dos relatos acerca da profissão docente que, também, conhecemos o modo de ser e de fazer o magistério superior desses professores.

Houve, assim, uma completa inserção do investigador na pesquisa, uma vez que os *tijolos* que foram utilizados neste trabalho de pesquisa se encontram marcados pelo contato direto investigador/interlocutores, no sentido de que ocorreu uma verdadeira interação entre o pesquisador e os interlocutores, segundo uma relação pautada no diálogo. Mais do que isso, houve uma interação completa do pesquisador tanto com os fatos investigados quanto com os interlocutores da investigação.

Em vista do caráter de subjetividade que reveste a pesquisa qualitativa, adotamos como abordagem de interpretação dos dados a baseada na análise do

conteúdo, buscando compreender e interpretar o significado das falas (mensagens) de nossos interlocutores por meio de entrevistas e dos memoriais, pendendo-nos ao seu conteúdo.

Neste sentido, nos apoiamos no entendimento de Bardin que conceitua a análise de conteúdo como sendo “[...] um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*”. (1977, p. 31, grifo do autor).

Quem trabalha com narrativas – e este é o nosso caso – ao ouvir o interlocutor não pode prescindir de considerar o contexto, os valores que eles trazem consigo, as motivações, as impressões, o próprio olhar, enfim, do interlocutor sobre o mundo que o cerca, notadamente sobre o seu ser e fazer docente.

Tomamos todos os cuidados necessários para que o ato de ouvir os nossos interlocutores ocorresse segundo uma relação de confiança, de respeito recíproco. Nos diversos encontros que tivemos procuramos nos manter imparciais, levados por um senso investigativo e movidos por um espírito crítico, deixando que acontecesse uma escuta atenta ao que cada interlocutor revelava através das falas ou das narrativas. Essa postura aberta nas interlocuções realizadas junto aos parceiros da investigação encontra-se adequada à técnica da análise de conteúdo.

Seguimos, nesta pesquisa, no tocante ao método de interpretação dos dados, a orientação de Bardin, para quem a “[...] a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis” (1977, p. 43). Ademais, trabalhamos com Eixos de Análises que se encontram interligados e que foram construídos considerando-se aspectos fundamentais e pertinentes ao problema e aos objetivos de nossa investigação, para que pudéssemos compreender e interpretar satisfatoriamente os dados coletados. Como afirma Franco “[...] a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo” (2005, p. 57).

Cuidamos ainda nesta fase do procedimento para interpretação dos dados coletados, para a qual seguimos um processo sistemático e crítico, de transcrições fidedignas dos dados, leituras e reflexões envolvendo todo o material coletado, sem deixarmos de checá-los com os nossos interlocutores, para que alcançássemos a realização de uma análise satisfatória adequada do que fora coletado a partir das entrevistas e dos memoriais utilizados.

Aliás, procuramos realizar a pesquisa no sentido de que esta tivesse um caráter não apenas sistemático, mas igualmente crítico e autocrítico, conforme Moreira e Caleffe quando afirmam que a pesquisa:

[...] é sistemática porque a coleta e a análise dos dados são sustentadas por uma razão ou uma teoria. Ela é crítica porque os dados coletados devem estar submetidos a um exame cuidadoso pelo pesquisador com o propósito de assegurar que sejam precisos e que representem o que se pretende. Ela é autocrítica porque se espera que os pesquisadores usem a autocrítica nas decisões que tomam sobre a investigação. Da mesma forma, espera-se que também sejam críticos de seus métodos de coletar, analisar e apresentar os dados (2006, p. 18).

Aplicados, concretamente, os instrumentos de coleta de dados, procuramos identificar que saberes o docente do ensino jurídico constrói a partir de sua prática pedagógica.

Detivemo-nos, com mais vagar, nos discursos dos interlocutores considerados como indicadores essenciais para a compreensão da prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da vida docente, social e profissional.

As palavras e as manifestações por escrito, produzidas pelos interlocutores, descrevendo suas experiências, seus conhecimentos, suas dificuldades, seus modos de sentir e de viver a docência superior voltada para o ensino jurídico, para o seu fazer pedagógico, naturalmente encaminharam o nosso trabalho investigativo, quanto à análise e interpretação dos dados coletados no campo, para a análise de conteúdo.

Franco (2005, p. 13) afirma, acertadamente, que “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. (grifo da autora).

A leitura dos dados encontra-se direcionada à compreensão dos discursos dos interlocutores, materializados nos instrumentos de coletas de dados, e estão explicitados a partir de três eixos de análises, conforme registrado, sinteticamente, no Quadro 02.

EIXOS DE ANÁLISES	INDICADORES
I. HISTÓRIAS DA PROFISSÃO DOCENTE	Encontro com a docência
	Desafios de ser professor no ensino jurídico
	Investimentos pessoais na formação docente
II. APRENDENDO A ENSINAR	A prática pedagógica como contexto de saberes docentes
	Saberes construídos na vivência da prática pedagógica
	A produção dos saberes docentes: diferentes contextos
III. PRÁTICA PEDAGÓGICA: REELABORANDO A CULTURA DA PROFISSÃO DOCENTE	A prática docente: o que pensam os professores
	Formação pedagógica e a docência
	Saberes da experiência na construção do ser professor

Quadro 02. Eixos de Análises e Indicadores.
 Fonte: Pesquisa direta do autor (2007).

Por fim, ressaltamos que os eixos de análises, com seus respectivos indicadores, encontram-se melhor delineados na figura 02, da página 80, deste trabalho.

Com a finalização do presente percurso metodológico, apresentamos, no capítulo seguinte, as reflexões teóricas que deram suporte ao presente estudo, iniciando com uma breve incursão sobre a docência superior na legislação atual, passando pelo exame da formação docente e concluindo com as contribuições de diversos autores sobre os saberes que o professor constrói ao longo de sua prática pedagógica.

CAPÍTULO II
PROFISSÃO DOCENTE: EXIGÊNCIAS E DESAFIOS
DO ENSINAR/APRENDER

CAPÍTULO II

PROFISSÃO DOCENTE: EXIGÊNCIAS E DESAFIOS DO ENSINAR/APRENDER

Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

As palavras de Freire, nas reflexões da epígrafe, acentuam o professor como um ser submetido a sucessivas mudanças, na medida em que articula permanentemente sua prática com o contexto onde atua como profissional da educação. A sua prática, de tantas dimensões, é uma prática de múltiplas e sucessivas interações dialéticas com os pares, com os discentes, com o mundo e com o conhecimento. É, sem dúvida, uma trajetória de compartilhamentos de experiências, de dar e receber, continuamente, de idas e vindas, de reflexões sobre o ser e o fazer, permeada por curiosidades e descobertas constantes.

As mudanças, às quais o professor experimenta/vivencia na dialética de seu existir e de seu fazer profissional, não são, pois, meras possibilidades, mas fatos concretos, vivenciados e compartilhados revelando um ser/professor em permanente mutação.

Nenhum ofício tem caráter mais humano e responsabilidade social mais acentuada do que a profissão de professor. Ensinar no momento em que aprende, educando na medida em que educa, são atividades que integram faces de uma mesma realidade que se fundem a todo instante, que se mesclam, que transmutam

e que se completam permanentemente ao longo de cada momento da trajetória docente. Neste capítulo analisamos diversos aspectos pertinentes ao desenvolvimento da profissão docente, particularmente em relação ao processo contínuo de tornar-se professor, notadamente na docência superior.

Nesse sentido, Mizukami ressalta que os “[...] processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração [...]” (1996, p. 64). A experiência profissional e de vida vão construindo o professor, pois este passa a conhecer o ofício e aprende a exercê-lo a partir de sua trajetória na vivência da profissão docente, ou seja, aprender a ensinar e aprender o trabalho docente resulta de diferentes situações que envolvem tanto o lado pessoal quanto profissional do professor.

O aprender a ensinar implica em saberes construídos na formação profissional, na cotidianidade da vida pessoal e no dia-a-dia das práticas de ensinar. Saberes, portanto, que interferem no processo de identificação, na compreensão quanto à legitimidade do ofício como profissão docente. É, então, descobrindo e vivenciando, desde cedo, as grandes dificuldades, os desafios do ofício de ensinar, que o professor ganha maturidade e vai construindo seus modos de ser e estar na profissão.

Assim, aprendemos que cada novo dia em sala de aula se nos afigurava como algo inusitado, repleto de expectativas, de desafios, de descobertas e de incertezas. Não poderíamos imaginar que as relações intersubjetivas no espaço educacional da sala de aula fossem tão ou mais difíceis que aquelas experimentadas na vida forense.

As situações vivenciadas na prática pedagógica propiciam um perceptível amadurecimento que transcende aos valores meramente educacionais ou às simples relações entre indivíduos – professores e alunos. No caso do professor, alcançam uma parte do que ele traz de mais pessoal, de mais íntimo, de mais humano. Ser professor implica em ser, ao mesmo tempo, cidadão, pessoa, educador, edificando-se numa realidade marcada por influências, valores, sentimentos, convicções, e expectativas. A experiência tem o seu valor elevado ao ponto mais alto de nossa vida professoral, daí porque acreditamos que aprendemos a docência na prática, no fazer diário, na experiência.

Compreendemos que o ser professor passa a integrar a pessoa humana, e que a pessoa humana se torna parte inseparável do ser professor, ambos confundindo-se em uma única pessoa, de modo irremediável, realizando-se e complementando-se no contexto social onde atuam, conforme assevera Nóvoa: “É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (1995, p. 17).

Há, na verdade, uma transcendência nisso tudo, posto que a vida do professor e a vida pessoal, para além da docência, integram-se progressivamente, uma vez que se envolvem e se misturam como partes de um mesmo amálgama de extraordinário valor político-social. Neste entorno, Grillo, ao analisar o ser professor, refere-se ao *sentido de totalidade da docência*, afirmando:

A docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação (2004, p. 78).

Apesar disso, e paradoxalmente, muitos professores do ensino jurídico continuam acreditando, com muita convicção, que ser professor de Direito deve-se ao fato de carregar consigo o *pendor* para o exercício da docência. Afirmar que ser professor está no sangue, como se fosse um componente genético, realimenta o discurso de que a docência é um dom; é um privilégio conferido apenas a um pequeno número de pessoas.

Aliás, há professores que acreditam que para alguém exercer a docência com competência basta trazer consigo esse suposto dom. Em outras palavras, que o professor tenha, acima de tudo, *inclinação*, *pendor* para o exercício da docência.

Acreditamos que, para muitos professores do ensino jurídico, o início da docência revela-se muito difícil, carregado de desafios e obstáculos que a experiência docente ensina a enfrentá-los. A prática diária, lidando com questões legais e conflitos interpessoais nos tribunais e fóruns como operadores do Direito, não tem o condão de habilitá-los para lidar com problemas de salas de aula, na condição de docentes, vivenciando e compartilhando as singularidades e a complexidade próprias da prática docente.

Partindo dessa convicção, acreditamos também que essa situação certamente revela, em outras palavras, que o fato de serem advogados, promotores, juízes, delegados, profissionais do Direito que convivem com processos,

acostumados a trabalhar em situações extremas de conflitos entre pessoas, não é suficiente para transformá-los em professores preparados pedagogicamente, hábeis e conscientes da imensa responsabilidade que tomam para si quando resolvem enfrentar o magistério.

De qualquer modo, é através do exercício efetivo da profissão docente é que será desenvolvido o processo de tornar-se professor, ou seja, ao longo da trajetória pessoal e profissional, o professor vai construindo os saberes requeridos no exercício da profissão docente.

Candau, ao tempo em que afirma que a temática da valorização do saber docente é atual, ganhando relevância nas pesquisas, suscita algumas perguntas, tais como: “Que saber possuem os professores?” (1996, p. 145).

Por não ter uma formação pedagógica, o professor de ensino jurídico se depara com inúmeras dificuldades e problemas na relação ensino-aprendizagem que resultam certamente da falta de uma formação específica para o exercício da docência superior. O docente de ensino jurídico, portanto, ressentido-se da falta de uma formação pedagógica para o exercício do magistério superior. Essa é uma realidade que, como professor, presenciamos todos os dias. Por essa razão, perguntamos: por que não tentar compreender essa realidade? Como professor, resolvemos seguir o que postula Pereira (2005) e, desse modo, compreendemos que cabe a todo docente achar o caminho que o leve ao conhecimento, assumindo a incumbência de educador, que consiste em formar sujeitos.

Essa constatação nos trouxe inúmeras inquietações, além de uma crescente motivação para buscarmos as explicações possíveis, sobre o ensinar e o aprender, para além do senso comum, vindo a desvelar as incongruências, as peculiaridades e possibilidades dessa docência ainda tão pouco discutida.

Um olhar direcionado apenas pelo senso comum, respaldado em meras constatações de vivências diárias como professor não poderia constituir-se como meio confiável para mostrar quem é, de fato, o docente jurídico, e, mais precisamente, como se dá a construção de seus saberes no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Neste âmbito, julgamos importante fazer uma incursão exploratória acerca das exigências e desafios do ensinar/aprender mostrando, inicialmente, como a legislação tem tratado acerca do ensino superior em geral e do ensino jurídico, em particular. A propósito disso, a legislação educacional vigente no Brasil não dá

ênfase à necessidade de formação pedagógica do professor para o ensino superior. Esta realidade parece repercutir diretamente no perfil de profissional que encontramos exercendo a docência em muitas Instituições de Ensino Superior, como ocorre no caso dos Cursos de Direito. O amadorismo precisa dar lugar ao profissionalismo (MASETTO, 2006).

No caso específico do ensino jurídico, parece predominar uma desvalorização da formação pedagógica, sobressaindo-se a importância da titulação, como se o fato do docente ser mestre ou doutor, por si só, pudesse habilitá-los para o complexo exercício da docência.

Além de analisarmos aspectos legais do ensino superior, apresentaremos algumas contribuições teóricas importantes relativas à formação docente e aos saberes que o professor constrói ao longo de sua prática pedagógica, relacionando essas reflexões ao ensino jurídico.

Nas considerações pertinentes à docência superior face à lei, tomamos como foco de análise a Constituição Federal vigente e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Portaria MEC n. 1.886/94 e a Resolução CNE/CES n. 9/04 são consideradas no momento em que contextualizamos o ensino jurídico, desde a sua implantação no Brasil, até chegarmos aos dois corpos normativos mencionados.

A Constituição Federal, por estabelecer os princípios e regras gerais afetas à educação em todos os níveis, inclusive o superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por conter prescrições educacionais, no plano infraconstitucional, denominando-as de diretrizes, inclusive também quanto à educação superior, em obediência aos preceitos constitucionais pertinentes. E, por fim, a Portaria MEC n. 1.886/94 e a Resolução CNE/CES n. 9/04, porque, respectivamente, estabeleceram as diretrizes curriculares do Curso de bacharelado em Direito.

2.1 A docência superior na ordem jurídica vigente

A Constituição Federal de 1988, na parte referente aos Direitos e Garantias Individuais, previstos no artigo 5º, inciso XIII, reconhece, de forma genérica, ser livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, desde que

sejam atendidas as qualificações profissionais que a lei especial estabelecer para cada caso.

No que concerne à docência de ensino superior a norma constitucional não traz qualquer referência específica quanto aos requisitos e exigências para o seu exercício.

Observamos que a legislação infraconstitucional, mais precisamente a LDBEN atual, disciplina a educação em todos os níveis (fundamental, médio e superior) e fixa normas referentes aos profissionais que atuam nos dois primeiros níveis, porém, não o faz a contento no que se refere ao docente de ensino superior. A insipiência de normas legais voltadas para esse docente, a rigor, compromete a profissionalização, a identidade, a formação, como ocorre no caso daquele que atua no ensino jurídico.

A atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nos artigos 43 a 57 trata da educação superior. Apesar de estabelecer regras gerais sobre educação, esta Lei nada dispõe acerca da formação do docente de ensino superior. Todavia, além de dispor de um capítulo específico, relacionado aos profissionais da educação, a LDBEN apresenta outros artigos pertinentes ao profissional docente. O artigo 61 estabelece os fundamentos para a formação de qualquer profissional da educação. Esses fundamentos genéricos prendem-se à conciliação entre teoria e prática e à valorização tanto da formação quanto de experiências vividas não apenas na docência, mas também em outras atividades profissionais.

Por sua vez, o artigo 66, dispõe: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, entretanto, não preparam o mestrando e o doutorando para o exercício da docência, conferindo-lhes a necessária preparação pedagógica. No caso do ensino jurídico, esta constatação também é válida.

O resultado concreto dessa situação de lacuna legislativa é que a docência no ensino superior submetendo-se às normas gerais relacionadas aos profissionais da educação (artigos 61, 65 e 66, da LDBEN), contudo, resente-se da ausência de um conjunto de normas legais específicas, que contemple e considere suas especificidades, exigências e habilitações próprias, que venham a identificá-la, enfim, como profissão regulamentada em lei.

Pimenta e Anastasiou (2002) examinam a docência no ensino superior e apontam situações que revelam o caráter secundário e desvalorizado dessa prática acadêmica, revelando, inclusive, o modo como o professor universitário se identifica, no dia-a-dia. Na análise das autoras citadas, a docência superior representa para aqueles que a exercem uma atividade secundária, cujo valor subordina-se ao de outra atividade laboral. Identificar-se primeiro como advogado, médico, engenheiro, ou como qualquer outro profissional liberal, para em seguida acrescentar professor universitário, traduz muito bem a importância relativa que esses profissionais conferem à docência superior. Essa mesma constatação também é feita por Vasconcelos quando trata, nas suas reflexões, sobre a qualificação daquele a quem denomina de profissional liberal-docente:

Quando perguntada a profissão desse professor (profissional liberal), a maioria, mesmo quando dedicava elevado número de horas ao exercício do magistério, não se intitula professor, indicando apenas sua profissão original. Nitidamente, tal atitude reflete evidente desvalorização de uma carreira. Ser engenheiro, advogado ou qualquer outra profissão liberal confere maior prestígio ao indivíduo, mesmo àquele que, exercendo exclusivamente a docência como profissão, segue não se intitulando professor (2000, p. 36).

No entendimento de Vasconcelos, a profissão docente, para a maioria dos profissionais liberais que se dedicam a ensinar, não tem o mesmo prestígio de suas profissões originais, muitos chegam até mesmo a omitir a sua condição de docente do ensino superior, ainda que a ela se dediquem com exclusividade.

A educação superior é o coroamento de um longo processo educativo, ao incumbir-se de formar o educando para a atividade profissional de sua escolha. É a etapa de preparação que permitirá a passagem para o enfrentamento de novos desafios na vida do educando, agora como profissional.

Exatamente por participar dessa preparação para a vida profissional do aluno, o professor de ensino superior ocupa papel fundamental no desenvolvimento do educando, e só poderá dar sua contribuição adequadamente se estiver preparado para desempenhar o exercício da docência. Estar preparado significa que precisa ter, além de ampla formação geral, no mínimo, a formação pedagógica. Mas, o que vem a ser formação pedagógica? Mialaret define-a com bastante propriedade, ao dizer que “[...] é o conjunto dos processos que conduzem o indivíduo a exercer

uma actividade profissional (a de professor) e o resultado desse conjunto de processos” (1991, p. 10).

O trabalho docente, qualquer que seja o nível de ensino considerado, goza de imprescindibilidade social e isso fica ainda mais patente quando examinamos a Constituição Federal vigente e verificamos que nela a educação objetiva, quanto ao educando, desenvolvê-lo como indivíduo, prepará-lo para a prática da cidadania, e qualificá-lo para o trabalho profissional. São aspectos complementares de uma formação humana que contam com o trabalho docente para que seja alcançada. Se o professor não estiver preparado (qualificado e habilitado) para exercer a profissão docente, como poderá contribuir para que a educação alcance seu objetivo previsto constitucionalmente?

A figura 01, construída com base no estabelecido na Constituição Federal em vigor, a seguir apresentada, permite-nos visualizar os objetivos nas três dimensões que a educação propõe-se atender quanto à pessoa do educando.

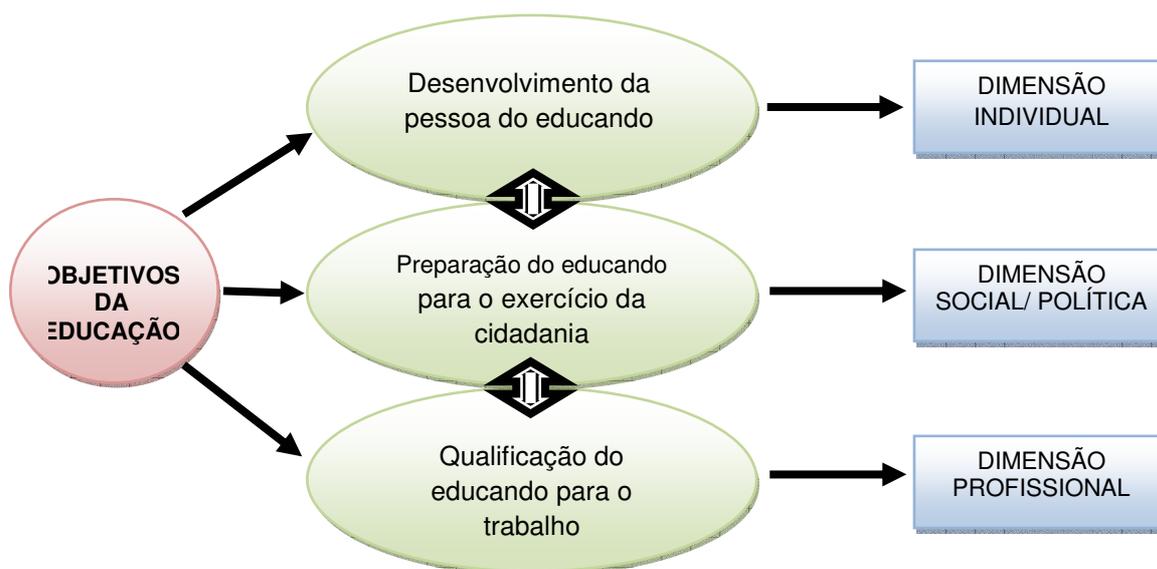


Figura 01. Os objetivos da educação no plano constitucional.
Fonte: Pesquisa direta do autor (2007).

As dimensões delineadas na figura 01 guardam entre si uma complementaridade, uma interdependência, e envolvem, necessariamente, a formação integral da pessoa do educando, conforme delineado na Constituição Federal em vigor e ratificado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

Consideramos que qualquer análise sobre o ensino jurídico brasileiro na atualidade, tomando-se como ponto de reflexão preceitos estabelecidos na ordem constitucional vigente, que contempla vários dispositivos referentes à educação,

recomenda uma digressão histórica, que, pelo menos, ressalte algumas reformas e fatos mais significativos, sobretudo trazidos pela legislação que lhe é pertinente. Assim, o recorte sintético apresentado neste estudo considera alguns fatos históricos e aspectos deles decorrentes, relacionados ao ensino jurídico no Brasil.

O ano de 1822 culminou com a independência política do Brasil. Após 292 anos sob o jugo da coroa portuguesa, a conquista da liberdade política trouxe conflitos sociais que terminaram por ratificar a prevalência dos interesses da aristocracia rural dos grandes proprietários de escravos em relação aos demais seguimentos sociais, então existentes.

Concluída a emancipação política, tornou-se urgente a organização do Estado brasileiro, notadamente para atender aos apelos corporativistas da classe dominante. A organização do Estado nacional brasileiro e a fixação da forma de governo monárquico, a partir de uma Constituição que o legitimasse, eram medidas necessárias e urgentes para que a ordem jurídica e política do Brasil fossem estabelecidas e consolidadas, acentuando-se uma curiosa simbiose entre o caráter absolutista do regime monárquico e o constitucionalismo tipicamente liberal, tão em voga no século XIX.

Quanto aos cursos jurídicos, estes surgiram conjuntamente com esse desencadeamento de fatos históricos e políticos que levaram o Brasil à independência política e aos primeiros passos rumo à construção do Estado monárquico, no denominado Primeiro Reinado.

O objetivo primordial a justificar a imediata criação dos cursos jurídicos no Brasil “[...] seria a formação de bacharéis em Direito para suprir as necessidades do Império, evitando assim que os nossos jovens tivessem que atravessar o Oceano Atlântico para buscar, na Europa, uma educação universitária” (CASTRO, 2000, p. 11-12). Ou, em outras palavras, para atender às necessidades da máquina burocrática do Estado imperial, como afirma Aguiar (2007).

Entre outras razões que determinaram a criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil aponta-se a necessidade de que fossem atendidos os interesses político-ideológicos defendidos pela elite brasileira de então, que ansiava em ver consolidado o Estado Imperial ora nascido, conforme Rodrigues (1993).

A Constituição imperial de 1824 trouxe expressamente a determinação de que fossem criados em solo brasileiro os primeiros cursos jurídicos. Foram então criados, por força da Lei n. 11 de agosto de 1827, os dois primeiros cursos jurídicos

do Brasil (Olinda e São Paulo), chamados, no início, de Academias de Direito, e, anos depois, em 1854, em Faculdades de Direito. Ao lado desta mudança, que envolveu também a inserção de novas disciplinas nos cursos jurídicos (direito romano e direito administrativo), acrescentou-se outra, ocorrida em 1879, que previa a criação de faculdades, denominadas livres. Estas instituições sujeitavam-se às normas aplicáveis às instituições oficiais (LOPES, 2002).

Desde que foram criados em 1827, somente em 1994, com a Portaria n. 1.886, do MEC, é que os cursos jurídicos no Brasil passaram a ter diretrizes curriculares. A mencionada Portaria teve como objetivo maior elevar a qualidade dos cursos de Direito no Brasil e resultou de grande mobilização em seu favor (CASTRO, 2000).

De fato, a primeira efetiva mudança em benefício do ensino jurídico no Brasil deu-se com a chegada da Portaria n. 1.886/94, na medida em que este diploma legal contemplava normas abertas, disciplinando as seguintes questões: previsão de tempo mínimo para a integralização do Curso, atividades complementares obrigatórias, exigência de acervo bibliográfico nos cursos (no mínimo, 10 mil volumes), estrutura do Curso dividida em dois eixos (fundamental e profissionalizante), apresentação e defesa de monografia final, estágio obrigatório de prática jurídica, núcleo de prática jurídica, entre tantas outras exigências benéficas à formação jurídica de qualidade.

Em setembro de 2004 surgiu a Resolução n. 09, do CNE/CES, que revogou a Portaria MEC n. 1.886/94 (pelo menos é o que dispõe expressamente o artigo 13 da Resolução).

Feitas essas mudanças legislativas, as novas diretrizes curriculares nacionais prevêm que a organização do Curso de graduação em Direito, expressa através do seu projeto pedagógico, tem que contemplar os seguintes pontos essenciais: 1) Perfil do formando (que atenda a uma formação geral, humanística e axiológica), 2) Competências e habilidades (necessárias à formação profissional), 3) conteúdos curriculares (considera três eixos de formação do graduando, interligados entre si: Eixo de formação fundamental – visa situar o graduando no mundo do Direito e nas relações deste com outras áreas do saber, Eixo de formação prática – objetiva integrar teoria e prática), 4) Estágio curricular supervisionado (estágio preferencialmente realizado na própria Instituição, por intermédio do Núcleo de Prática Jurídica), 5) Atividades complementares (objetivam enriquecer e

complementar o perfil do graduando), 6) Sistema de avaliação (adoção de formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, amplas, que venham atender aspectos fundamentais para a identificação do perfil do formando), 7) Trabalho de curso (como componente curricular obrigatório), 8) Regime acadêmico de oferta (regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com adoção de pré-requisitos, a organização curricular estabelecerá expressamente as condições para efetiva conclusão e efetivação do Curso), 9) Duração do Curso (a Resolução n. 09/04 foi omissa quanto à carga horária total necessária à integralização do Curso de graduação em Direito. O tempo mínimo de duração do Curso vem sendo mantido em cinco anos, desde 1827).

Em linhas gerais, consideramos que a Resolução CNE/CES n. 09/04, não apresentou avanços se comparada à Portaria n. 1.886/94, do MEC. Este diploma legal revogado foi assimilado gradativamente pelas Instituições de Ensino Superior e contemplava disposições legais que certamente contribuía para a melhoria da qualidade do ensino jurídico. As suas normas diretivas eram abertas, pluralistas, flexíveis, permitindo às Instituições Superiores efetivá-las conforme suas necessidades, em atenção à realidade onde se encontravam inseridas, e de acordo com seus projetos pedagógicos. Ademais, tecnicamente mais precisa, entendemos que a Portaria n. 1.886/94, do MEC, não deixou lacunas e nem cometeu omissões graves como fizera a Resolução CNE/CES n. 09/04.

Qualquer que seja sua prática educativa, qualquer que seja sua formação, o professor de ensino jurídico deve conhecer as legislações que disciplinam a educação em geral e o ensino jurídico, em particular. Se a legislação educacional, por si só, não tem o condão de determinar a prática docente, permitirá, certamente, que o professor de ensino jurídico conheça os contornos legais que demarcam sua atuação como docente de ensino superior.

Acreditamos que a concepção de ensino jurídico em vigor e as causas da crise que o envolve na atualidade podem ser compreendidas, à luz de um contexto mais abrangente, com a análise atenta do percurso histórico que esse ensino começou a realizar desde o século XIX (1827) e que culminou, no final do século XX, com a reforma instituidora das novas diretrizes curriculares nacionais para o Curso de graduação em Direito, previstas na Resolução CNE/CES n. 09/04, conjugado com as disposições constitucionais referentes à educação e

infraconstitucionais da Lei n. 9.394/96, e completadas com o conhecimento do processo de tornar-se professor do ensino jurídico.

Reconhecer que os cursos jurídicos e aqueles que o integram (docentes, instituições e discentes) precisam desenvolver uma mentalidade nova, que promova a superação do conservadorismo no meio jurídico (a começar nos espaços das Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de Direito) certamente é uma prioridade que requer seja considerada com urgência.

Os cursos de Direito, quando muito, preocupam-se mais em atender à dimensão profissional do futuro bacharel (prepará-lo para o Exame da OAB, para o enfrentamento de concursos públicos e para desempenho competente de quaisquer das profissões jurídicas), muitas vezes sem considerar as demais dimensões igualmente importantes: a individual e política do discente. Depreende-se disso, que as Instituições de ensino jurídico precisam dedicar maior atenção ao desenvolvimento completo do bacharelado e que o professor de ensino jurídico pense a educação como compromisso político, ético, que auxilie no aprimoramento do Direito e forme o bacharel como indivíduo, como ser social e como profissional competente.

No intuito de prosseguirmos buscando conhecer o processo de tornar-se professor de ensino jurídico, examinaremos a seguir como os teóricos, nacionais e estrangeiros, têm tratado as questões afetas à formação e aos saberes da docência.

2.2 Refletindo sobre a formação do docente de ensino jurídico

A sociedade contemporânea apresenta uma característica bem marcante: a informação. A informação da era digital vem revolucionando os costumes, a educação, o conhecimento, a economia, os valores e a política em toda parte do mundo. Em decorrência das inúmeras influências que exerce sobre a vida, o trabalho e as profissões das pessoas, o domínio da informação e dos meios de acesso a ela tornou-se imprescindível. As novas tecnologias de informação permitem que tenhamos acesso imediato ao que é produzido pela ciência, pela técnica, pelo saber em geral, pelo conhecimento humano. O mundo de hoje é um mundo sem fronteiras, multiforme, que pode ser percorrido na *web*, através de simples monitor de micro-computador.

Considerando-se esse contexto repleto de transformações, de mudanças, é que nos obrigamos a rediscutir, a reavaliar e a repensar toda a educação, ajustando-a para as exigências deste mundo novo, de avanços tecnológicos. Um aspecto de grande relevância nessa empreitada, envolvendo os novos rumos da educação, diz respeito à formação docente, dada a sua relevância social. Tem-se que discutir a formação do professor visando prepará-lo melhor para atuar nessa “sociedade do conhecimento” (GALLO; RIVERO, 2004).

Os estudos sobre a formação de professores vêm ocupando um amplo espaço de pesquisas não somente no exterior (SCHÖN, 1995, 2000; ZEICHNER, 2003, PERRENOUD, 1995, 2001; NÓVOA, 1995; SACRISTÁN, 1995, 2005; CONTRERAS, 2002, entre outros), mas também no Brasil (PIMENTA, 2005; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, PIMENTA; GHEDIN, 2005; CANDAU, 1996; DAMIS, 2002, BRZEZINSKI, 1996, IMBERNON, 2005, BRITO, 2006, 2007, MENDES SOBRINHO, 2007, entre outros), a ponto de observarmos que as reflexões abordam os mais diversos aspectos dessa temática propiciando, por conseguinte, uma vasta produção teórico-científica.

Nesse vasto campo de análises, discussões e pesquisas relativas à formação de professores, as atenções dos investigadores recaem sobre os saberes docentes, sobretudo porque a prática pedagógica requer, cada vez mais, uma maior compreensão acerca dos múltiplos conhecimentos mobilizados pelo professor ao longo de sua trajetória profissional. Conhecimentos marcados pelo dinamismo que os reveste, pois são construídos e reconstruídos permanentemente pelo docente, conforme as situações que se lhes apresentam no cotidiano de suas práticas.

Quem é, enfim, o professor? É aquele que vive o inesperado, o ocasional, as situações instáveis, cambiantes, as incertezas, tudo rompendo e concorrendo para que não exista a possibilidade de que a mesmice possa representar o dia-a-dia da relação ensino-aprendizagem.

Falando de si mesmo, Neruda escreveu, em suas memórias (1982), que a sua vida era uma vida feita de todas as vidas: a vida do poeta. Recorremos a esta comparação poética para asseverar que a vida de professor também se compõe de tantas outras vidas: a do cidadão, a do educador, a do profissional, a do indivíduo, todas, lado a lado, integrando um único mosaico vivo, vibrante, de alguém que toma para si mesmo a maior de todas as empreitadas: contribuir para a educação de seu

semelhante, segundo um processo formativo que se dá em contextos, dimensões e até em conflitos variados e inesperados.

Quanto ao professor de ensino superior, as reflexões voltadas para esse profissional são bastante superficiais e prendem-se mais à maneira como são recrutados, ou ao modo como atuam em sala de aula. Não discutem e nem procuram desvelar, com a profundidade devida, o ser, o saber e o fazer desse docente, no que resulta na constatação de que permanece praticamente desconhecido e até ignorado. Corroborando essa realidade, Aguiar (2004) aponta, em linhas gerais, aspectos comuns relacionados a esse docente, ressaltando que são improvisados, que desconhecem o papel que exercem como educadores, e que suas aulas reproduzem informações repetitivas.

Ao retratar o professor de Direito, observamos nas palavras críticas de Aguiar que esse profissional surge da improvisação, percebendo-se nele, em razão disso, ausência de formação adequada ao ofício da docência do ensino jurídico. Sem o devido preparo para o magistério e, muitas vezes, sem preocupar-se em produzir conhecimento novo, esse professor concorre para a permanência de um ensino acrítico, bem ao gosto de uma concepção liberal-conservadora de mundo, que persiste em muitas Academias de ensino jurídico.

São professores que, com freqüência, têm outras ocupações profissionais que terminam fazendo do magistério superior uma atividade secundária. Essa constatação se ajusta ao que diz Vasconcelos, ao retratar o professor de ensino superior, em geral:

[...] surge a figura do profissional liberal, engenheiro, advogado, economista, etc., que, em tempo parcial, desempenha as funções de professor universitário, ministrando disciplinas de formação específica, nas quais apresenta um desempenho profissional proeminente ou das quais possui um considerável conhecimento teórico, obtido em sua vida acadêmico-profissional (2000, p. 5).

O que transparece é que a docência superior, para muitos profissionais liberais, não é a ocupação principal, mas secundária, ocasional. Emerge um professor que recorre à sua experiência profissional e à formação acadêmica para ministrar aulas na docência superior. Neste sentido, e atendo-se aos professores do ensino jurídico, Arruda Júnior complementa esse perfil ao descrever o professor de Direito como um profissional conservador, repositório de idéias e visões de mundo

defendidas pelo liberalismo do século XIX, distante da realidade. Descreve-os como sendo profissionais que

[...] aparecem somente para suas aulas, com rápida parada na sala dos professores. As salas estão sempre vazias, sendo difícil ao aluno o acesso ao lente. Dificilmente publicam. São conservadores ao extremo, transpassando aos alunos uma visão legalista, formalista, embasada seja num feroz positivismo kelseniano, ou dentro dos marcos de uma cultura jurídica moldada no liberalismo e nos mitos que o fundam historicamente (1989, p. 26).

Não obstante haver um processo de conscientização por parte dos professores de ensino superior, no sentido de que a docência requer pesquisa e apropriação de competências específicas por parte daqueles que a exercem a descrição do professor de ensino jurídico apresenta acima revela um perfil ainda bastante comum (MASETTO, 2006). Em vista disso, muitas vezes observamos que há resistências às transformações da sociedade atual, e que o modelo liberal-conservador permanece bem vivo e presente tanto na formação quanto na prática do professor de Direito no Brasil. Perdura a matriz liberal-positivista suscitada por Rodrigues (1994), que distancia a realidade da atividade profissional do operador do Direito do que é ensinado em sala de aula.

O perfil desejado para a formação dos profissionais do Direito, segundo a Resolução CNE/CES n. 9/04, é no sentido de que lhe seja assegurada formação calcada na visão humanística e axiológica do fenômeno jurídico, na capacidade de análise e no domínio tanto de conceitos quanto da terminologia jurídica, na adequada argumentação, na interpretação e na valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, desde que aliada a uma postura reflexiva e de postura 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 – artigo 3º, *caput*.

Ao novel professor de Direito, para que sejam cumpridos os novos parâmetros previstos na Resolução CNE/CES n. 09/04, impor-se-á tanto uma maior qualificação pela via da titulação acadêmica, quanto a observância de uma prática pedagógica inovadora, que supere a reprodução alcançar a produção do conhecimento, como paradigma inovador da relação ensino-aprendizagem (BEHRENS, 2005). Somente assim atuará de modo crítico e reflexivo, a fim de que a

visão dogmática do Direito ceda lugar ao diálogo entre a teoria e a prática jurídica, ao tempo em que também seja desenvolvida a interdisciplinaridade do Direito com outras áreas do conhecimento.

Observamos também que o atual diploma legal que estabelece as diretrizes curriculares nacionais do Curso de graduação em Direito, a Resolução CNE/CES n. 09/04, também é omissa no tocante à exigência de formação pedagógica para o professor que atua no ensino jurídico.

Em todo caso, quer pelas lacunas ou mesmo pelas disposições legais presentes na legislação em vigor, quer igualmente pela própria prática docente desenvolvida nos contextos de aprendizagem, o ensino e a aprendizagem jurídica atual colocam-se no que Behrens (2005) denominou de paradigma conservador. No caso do ensino jurídico, as novas diretrizes curriculares procuram valorizar a formação humanística, no sentido de que seja colocado o estudante de Direito em contato com as grandes realizações jurídicas da humanidade, desde os povos antigos até a contemporaneidade. Por isso mesmo a abordagem pedagógica nos cursos jurídicos se ajusta ao que Behrens caracterizou como tradicional:

Esta abordagem caracteriza-se por uma postura pedagógica de valorização do ensino humanístico e da cultura geral. Segundo esse enfoque, a plena realização do educando advém do saber, do conhecimento, do contato com as grandes realizações da humanidade (2005, p. 41).

Por conseguinte, nessa abordagem tradicional, encontramos o professor preocupado com a transmissão de conteúdos, como revelaram os dados da pesquisa a partir das narrativas que compõem as entrevistas e memoriais deste estudo. Este professor é muito bem definido por Behrens:

O professor tradicional apresenta o conteúdo para seus alunos, como pronto e acabado. Busca repassar e transmitir as informações de maneira que os alunos possam repetir e reproduzir o modelo proposto. [...]. Apresenta os conteúdos de maneira fragmentada, com uma organização em partes, enfocando o conhecimento como absoluto e inquestionável (2005, p. 41-42).

Por isso é que no dia-a-dia dos cursos jurídicos brasileiros freqüentemente deparamo-nos com a seguinte situação: o professor dirige-se aos alunos, muitas vezes com ar de autoridade incontestada, abre o Código ou a legislação

pertinente à disciplina que ministra, e passa então a interpretar e comentar, como exegeta, os preceitos que a integram, iniciando uma aula expositiva que tem sido utilizada excessivamente pelos docentes do ensino jurídico (MELO FILHO, 2000).

Aos alunos, muitas vezes, restará o empenho pela memorização das leis, fechando-se, então, um círculo que vem mantendo uma visão dogmático-positivista do fenômeno jurídico entre nós. Para Rodrigues o ensino jurídico no País ainda “[...] caracteriza-se por seu tradicionalismo e conservadorismo. É ele, regra geral, um ensino dogmático, marcado pelo ensino codificado e formalizado, fruto do legalismo e do exegetismo” (2000, p. 17).

A lei não pode ser confundida com o Direito, e os ideais de Justiça não devem ser afastados da prática jurídica. Frases invocando os ideais de Justiça e os valores éticos do Direito são encontradas nos convites de formaturas e nas placas de turmas espalhadas pelas paredes das Universidades e das Faculdades de Direito.

Nesse contexto, nas salas de aula os debates, as discussões, os posicionamentos críticos, de parte a parte, não acontecem com a intensidade que deveriam, predominando uma concepção de Direito materializada no conjunto de leis vigentes. O Direito é apresentado em um plano hipotético, mítico, do dever ser, muitas vezes afastado da realidade e dos problemas cotidianos que envolvem as pessoas.

Essa situação de crise, pela qual passa o ensino jurídico, vem sendo discutida há muito tempo. As reformas acontecem porque são continuamente cobradas por todos os segmentos sociais, e não apenas pelos interessados diretos: Ordem dos Advogados do Brasil, juízes, promotores, professores de ensino jurídico, universidades, entre outros. Todavia, acreditamos que os cursos jurídicos, não obstante as reformas realizadas, inclusive com a Resolução CNE/CES n. 09/04, precisam de reorientação que conduza à superação da crise que os aflige e esse redirecionamento passa, necessariamente, pela formação do professor, pelo processo de conhecer-se o profissional que exerce a docência do ensino jurídico, não podendo permanecer atrelada às questões curriculares, como é de praxe.

Conforme postula Nader, “A qualidade do Direito que se elabora, que se pratica nas relações de vida, que se aplica nos tribunais, que se escreve nas obras, depende do perfil do *homo juridicus* que se prepara nas universidades.” (2003, p. 95). Partindo-se deste entendimento de que cabe às Universidades, ou, mais

precisamente, às Instituições de Ensino Jurídico, conforme o perfil do profissional que pretendem formar, a responsabilidade (em sentido mais amplo) pela qualidade do Direito, qualquer que seja sua manifestação na vida humana, compreendemos que somente conhecendo o professor de Direito, responsável direto pelo processo ensino-aprendizagem, essa qualidade poderá vir a ser alcançada.

Diante do exposto temos uma convicção: para melhor prepararmos o graduando para o exercício profissional, é preciso prepará-lo, primeiramente, para os desafios da vida, para a prática da cidadania, para a observância da ética em todos os atos do seu dia-a-dia, quer sejam como profissional, ou não. A sua formação, portanto, necessita ser ampla, e, ainda que calcada em bases humanísticas e axiológicas, requer seja construída permanentemente segundo a supremacia da ética, da consciência política, da prática cidadã. Para que esse propósito seja efetivado, conhecer o professor, sua história de vida pessoal e profissional, sua formação, seus saberes, configuram-se como uma perspectiva inovadora e necessária à elevação da qualidade do ensino jurídico.

2.3 Os saberes construídos na prática pedagógica

A escola, tomada segundo uma acepção ampla, não é mais a mesma. Vive o momento histórico que a impele a redefinir-se enquanto instância educativa, para atender às exigências impostas, sobretudo, pelo fenômeno da globalização. Nesse processo de redefinição da escola, a sociedade contemporânea também exige que seja rediscutido o trabalho e a formação docente, no sentido de que ocorra, de acordo com Mendes Sobrinho, “[...] preparação que deve habilitar para o exercício reflexivo da docência, com o professor pesquisando a sua própria prática, conduzir a sua aprendizagem como ator ativo da renovação da escola” (2007, p. 8).

Em meio a essa corrente de reformas e redefinições que o mundo globalizado impõe, a profissão docente é objeto de discussões e estudos importantes, tanto pelas implicações sociais, políticas e econômicas que o ofício de ensinar produz, quanto pelo fato de haver esforços em favor da profissionalização dos professores.

Todas essas questões, direcionando-as à singularidade do trabalho docente, integram um leque de reflexões que tem propiciado vasta produção teórica focalizada na pessoa do professor, que reexaminam aspectos relacionados à

formação profissional, aos saberes ou conhecimentos mobilizados, e à prática pedagógica desenvolvida no cotidiano do fazer docente.

O mundo, globalizado e refém do imediatismo, da informação virtual, da *internet*, dos avanços da ciência e da tecnologia, conduz o professor por caminhos mais desafiadores, cobrando dele novas competências e conhecimentos que possam prepará-lo para o enfrentamento dessa realidade complexa e mutável.

No espaço da escola, o professor organiza seu trabalho e desenvolve saberes na sua prática pedagógica, buscando realizar seu papel de educador, atendendo às especificidades relativas ao processo ensino-aprendizagem. Esta realidade, com todas as preocupações que comporta, aplica-se igualmente ao caso do ensino jurídico no Brasil, que, em vista da crise que o atinge, reclama um conhecimento maior relativo ao profissional que nele atua como professor de Direito. Como todo docente, o professor de ensino jurídico vai construindo e reconstruindo seus saberes no curso de sua trajetória profissional.

Reflexões investigativas sobre a prática do professor (GUARNIERI, 2005; MENDES SOBRINHO, 2006, entre outros) crescem com os estudos relativos à formação e à profissão docentes. Formação e prática pedagógica se tornam partes inseparáveis, quando consideramos o exercício da docência. Compreender a formação do professor passou a implicar, também, na necessidade de uma maior compreensão acerca dos diversos saberes que são mobilizados por ele no cotidiano de sua prática docente.

Vários pesquisadores, no Brasil e no exterior, debruçaram-se sobre a temática relacionada aos saberes dos docentes, desenvolvendo suas reflexões segundo as mais diversas perspectivas de análises, enfoques e tipologias, e muitas vezes ainda ligadas à sua formação e profissionalização docente, como podemos observar nos trabalhos desenvolvidos por Tardif (2002), Nóvoa (1995), Pimenta (2005), Caldeira (1995), Brito (2006, 2007), Mendes Sobrinho (2006, 2007), Gauthier et. al. (1998), entre outros.

Originariamente, a palavra saber provém do latim *sapere*, significando ter sabor, saborear, ter gosto, ter a capacidade de discernir, conforme Leite (2006). Partindo deste sentido etimológico percebemos que a palavra saber está relacionada ao prazer que o ato de discernir, de conhecer, provoca naquele que busca conhecimento.

Mas, qual o sentido que damos à palavra saber, em vista do caráter polissêmico que a envolve? Optamos pela noção apresentada por Tardif quando afirma que a mesma reveste-se de “[...] um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (2000, p. 10-11).

Além dos inúmeros sentidos conferidos à palavra saber, esta é, muitas vezes, utilizada de forma indistinta pelos teóricos e estudiosos do campo educacional, que a aplicam no mesmo sentido da palavra conhecimento, razão pela qual Fiorentini, et. al. (1998) confrontam estas duas palavras, procurando diferenciá-las. Para eles, enquanto o conhecimento é produzido pela investigação científica, que recorre a métodos próprios, o saber é mais abrangente, sem o rigor científico e o caráter sistemático que aquele comporta.

Morin, por exemplo, destaca que saber e conhecimento estão relacionados, na medida em que o primeiro compõe-se de “[...] vários tipos de conhecimentos, teórico, prático, ou experiencial” (2007, p. 24). No caso do professor, o saber específico de seu ofício, pode ser ajustado à composição do saber, em sentido genérico, que fora dada por Morin, uma vez que a pluralidade daquele decorre do fato de ser formado por vários saberes (conhecimentos) próprios de seu ofício: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais (TARDIF, 2002).

Há, portanto, uma especificidade no trabalho docente, como específicos também são os diversos saberes construídos e mobilizados pelo professor na sua prática profissional diária. Saberes, portanto, pertinentes à especificidade do ofício de magistério, relacionados aos conhecimentos da prática docente.

Ao reconhecer a natureza específica que permeia os diversos saberes que o professor, enquanto profissional, articula na sua prática pedagógica cotidiana, segundo o contexto onde desenvolve seu trabalho docente, Brito tece a seguinte consideração:

Percebendo o professor como profissional, entende-se que seu processo de formação exige saberes específicos, dada a singularidade de ensinar. Entende-se ainda que esses saberes necessitam articular-se às várias dimensões da prática educativa, pois o professor desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa

relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo (2006, p. 43).

Essa realidade, repleta de desafios, na qual o professor se encontra inserido, atuando, agindo e efetivando a sua ação docente, exige dele habilidades, competências específicas, saberes múltiplos, articulados no enfrentamento das situações que surgem na sua prática diária e que vão, por conseguinte, forjando o seu ser e fazer enquanto professor.

Nesse sentido Campos (2007) analisa o saber docente e aponta para sua pluralidade e sincretismo e afirma que o professor, na prática, no exercício da docência, não se limita a recorrer a teorias ou a fazer uso de técnicas de ensinar. Exerce seu ofício, e ao exercê-lo, amadurece profissionalmente, determinando-se como professor.

Assim, compreendemos que em razão das inúmeras situações que surgem no dia-a-dia e que precisam ser enfrentadas, depara-se o docente com um trabalho contingencial e complexo que termina por requerer, continuamente, a construção e aplicação de diversos saberes. E o saber, para estes autores, decorre da racionalidade humana e sua manifestação se dá nos discursos, idéias, juízos e pensamentos do professor.

Nas suas reflexões Pimenta (2005) identifica três tipos de saberes da docência, que são assim denominados: da experiência, do conhecimento, e os pedagógicos. O saber da experiência decorre das inúmeras vivências do professor, desde aluno com seus professores, incluindo-se o que é produzido na prática docente segundo um processo constante de reflexão e de troca com os demais colegas e magistério e com a leitura de trabalhos produzidos por outros educadores. O saber do conhecimento encontra-se calcado na utilidade, na produção do novo por parte do professor que, de maneira consciente, busca contribuir para a humanização da educação. Por fim, os saberes pedagógicos, constituídos a partir da prática docente, e que podem ser mobilizados quando os desafios da prática assim o exigirem.

Por sua vez Nóvoa (1995) afirma que os saberes docentes necessários ao exercício de sua atividade profissional são os da disciplina, os pedagógicos e os da experiência.

Considerando as contribuições dos educadores e pesquisadores (CAMPOS, 2007; PIMENTA, 2005, entre outros) que tratam dos conhecimentos, do saber-fazer, das competências e das habilidades do professores, observamos que as reflexões sobre os saberes docentes levam em consideração o desenvolvimento não somente profissional como também pessoal do professor, sem prescindir do fato de que a atividade docente constitui-se e desenvolve-se a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência de vida.

Dewey defende que o saber advém da reconstrução da atividade do ser humano e que esta se dá em meio a um processo de reflexão sobre a própria experiência, repensada e reconstruída de maneira contínua. Para esse autor, “[...] educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer” (1971, p. 29). Neste sentido, é compreensível que a função de ensinar não pode prescindir de uma ação mediadora, de modo que a aprendizagem do aluno, como interação que ocorre, sobretudo, no contexto da sala de aula, tenha por fim realizar o seu desenvolvimento completo, de modo que o educando seja considerado sujeito histórico-social, conforme acentua Vygotsky (1987).

Há, pois, um quadro complexo envolvendo o professor em sua *práxis* como educador: situações, conhecimentos, práticas, experiências, vivências, que concorrerão, conjuntamente, para integrar seus diversos saberes mobilizados no cotidiano de sua vivência pedagógica.

Compreendemos que os saberes docentes perpassam o *ser* professor na sua completude; na sua totalidade, enquanto pessoa, enquanto profissional da educação, e, evidentemente, enquanto cidadão. A propósito, esta perspectiva sob a qual se assenta o saber-fazer docente se coaduna com o que estabelece a Constituição Federal em vigor, quando esta fixa dentre os seus fundamentos a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho – artigo 1º, nos seus incisos III e IV.

O professor deve fazer uso de seus saberes para que o respeito e a construção permanente da dignidade da pessoa humana sejam meios e fins da educação, conduzindo o aluno a tornar-se cidadão ativo, partícipe, e consciente de suas responsabilidades. Isso significa que o professor tem liberdade para atuar, ensinando e aprendendo, pesquisando, divulgando seus saberes, formando-se e transformando-se continuamente, e concorrendo, enfim, para as verdadeiras mudanças em favor do educando.

Os professores dos cursos jurídicos estão a merecer uma investigação acerca de seus saberes, de modo a adequá-los às especificidades de seu trabalho docente, de seu fazer pedagógico. Deve-se investigar não somente o que realizam, mas também o que pensam sobre seu fazer docente, e como esse fazer vem sendo edificado ao longo do percurso profissional. Construir o perfil do professor de Direito não nos parece uma tarefa muito difícil. Encontramos reflexões que buscam caracterizá-lo a partir de suas atitudes, comportamentos, de seus modos de agir, sobretudo em sala de aula ou em suas relações com os discentes, colegas ou instituições.

Como deixamos claro neste trabalho, discute-se muito sobre a crise do ensino jurídico, porém pouco se fala do profissional que atua neste ensino. Ora, todo e qualquer empenho objetivando a melhoria do ensino, inclusive do jurídico, deve passar, obrigatoriamente, pela pessoa do professor, daí porque nos debruçamos para conhecer de fato esse profissional que, no seu atuar profissional, faz-se imprescindível. E esta importância do professor é destacada por Mizukami:

[...] o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É ele, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados. Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional é, sob essa perspectiva, de fundamental importância quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade a toda população, assumindo isso como a função social da escola (1996, p. 60).

O professor do ensino jurídico também se ressentido – e muito - da freqüente ausência de um saber pedagógico que deveria figurar como uma exigência para que o mesmo pudesse exercer a docência. Mas tal não ocorre.

Em vista dessa realidade, torna-se imprescindível que repensemos a formação do professor de ensino superior em uma perspectiva que envolva tanto o lado acadêmico quanto pessoal e profissional, buscando novos paradigmas da formação docente, de modo que na vivência da prática pedagógica tenha uma atuação reflexiva (SCHÖN, 1995), crítica (FREIRE, 2004), compromissada ética e

socialmente (LIBÂNEO, 1994), mediadora (VYGOTSKY, 1987), e que continuamente reconstrua o conhecimento (DEMO, 2004).

Esse professor, portanto, deverá exercer o seu ofício de maneira mais aberta, pluralista, e crítica, transcendendo a uma postura dogmática, mas preocupando-se em manter com o discente uma relação firmada no diálogo, no respeito recíproco, na ética e em uma visão humanista do mundo e convicto de que as mudanças são possíveis, insurgindo-se contra as diversas injustiças econômicas, políticas e sociais em todos os espaços da sociedade (GIROUX, 1997). Ademais, haverá a necessidade de que esteja igualmente compromissado e engajado não somente com o ensino de qualidade, mas também com a pesquisa e com a produção científica.

O mero retransmissor de informações e conhecimentos alheios, que agia ou continua a agir como se fosse alto-sacerdote das *verdades* contidas nos Códigos, nas leis, reproduzindo uma visão do mundo nos moldes dos séculos XVIII e XIX, terá, felizmente, que dar lugar a um novo profissional. Vivemos em tempos de globalização, de transformações profundas nas relações sociais, políticas e econômicas, e o professor de Direito precisa tomar consciência dessa nova realidade que, inclusive, afeta o Direito. Em face às exigências da sociedade contemporânea Damis (2002), ao referir-se à formação, aponta para a necessidade de termos profissionais da docência mais preparados nestes tempos de globalização.

O professor de Direito, neste cenário complexo, obriga-se a despertar para uma nova prática enquanto educador e responsável direto pela relação ensino-aprendizagem, restando-lhe formar uma consciência de que a docência requer a produção permanente do conhecimento, o envolvimento em pesquisas e trabalhos científicos, que resultem em estímulo para os seus discentes, no sentido de que trilhem o caminho do saber científico e contribuam para a melhoria do corpo social ao qual pertencem, enquanto cidadãos e profissionais.

Deparamo-nos com uma necessidade de mudanças que atinjam igualmente o professor de ensino jurídico, que precisa se adequar às mudanças, às transformações que vêm ocorrendo em todos os segmentos da vida humana, inclusive no próprio Direito.

Manter-se fechado a esse mundo de mudanças, exercendo seu ofício segundo modelos antigos, inadequados à realidade e exigências contemporâneas, prejudica tanto a formação do discente quanto a realização do Direito nos diversos contextos da vida social. Neste sentido Fagúndez (2006) propõe que o professor – inclusive de ensino jurídico – desenvolva uma postura aberta, flexível, mais adequada às necessidades atuais, e, sobretudo, produza novos conhecimentos. Que a formação profissional seja, portanto, permanente, dirigida à pesquisa e aos estudos, possibilitando a construção e reconstrução de seus saberes, de sua prática, de sua profissão. Uma formação profissional, enfim, que não seja vista [...] apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor [...] (IMBERNÓN, 2005, p. 69).

Ao docente do ensino jurídico, portanto, põe-se o desafio de conciliar ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica. Garimpar e lapidar criteriosamente o saber e a ciência, através da pesquisa sistemática e incansável, como se fora um garimpeiro que se transforma em paciente ourives do conhecimento humano, dando sentido real à vida universitária nos dias de hoje. É ver essa vida acadêmica vencendo a clausura e ganhando o mundo, servindo-lhe como força transformadora em razão de estar ciente das mudanças contínuas e dos desafios cada vez maiores e mais complexos.

Do novo docente do ensino jurídico requer-se a consciência de que o conhecimento precisa ser construído a partir de um diálogo permanente com o alunado, fomentado segundo as próprias inquietações de cada um, e materializado nos estudos aprofundados, nas pesquisas criteriosas, forjando-se, a partir daí, uma *personalidade própria científica* na qual a educação se constituirá em um processo de humanização, dela esperando-se que sejam formados indivíduos criativos para os desafios que emergem dos diversos contextos políticos e sociais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A pesquisa, portanto, passa a adquirir relevo como instrumento realizador da ciência; como força viva que viabiliza o conhecimento, deixando para trás a já superada idéia de que o *mestre* somente precisa dominar o seu ofício e limitar-se a transmiti-lo aos seus *discípulos*, esgotando aí o seu ofício de docente.

O professor deve ser estimulado continuamente a tornar-se um pesquisador de suas práticas, a buscar o conhecimento crítico, reflexivo, inovador e

sempre sujeito às revisões, para que tenha o que acrescentar tanto à relação ensino-aprendizagem quanto construção do conhecimento. Por isso é que se requer muito mais dele: que associe e vincule o conhecimento à realidade; ao mundo em que se encontra inserido, contribuindo, afinal, para a realização também da cidadania.

A prática docente do professor de Direito pauta-se na transmissão de conhecimentos, ao invés de possibilitar a produção de saberes novos, inserindo-se em processos de reflexão sobre sua ação de ensinar. Seus saberes, seu trabalho docente, considerando-se os diferentes aspectos de sua história individual e profissional, não são praticamente levados em consideração nos estudos empreendidos sobre o ensino jurídico e nem tampouco há uma preocupação por parte do professor em conhecê-los. Esse docente, em razão de não ter uma formação específica para o exercício da docência, tende a valorizar muito o saber experiencial. Melo Filho descreve, criticamente, o professor de Direito no seu fazer docente:

[...] suas ações didáticas e instrumentos metodológicos, não raro, tornam-se 'rotinas ineficazes', autoritárias, dogmatizadas, com os loquazes professores de Direito ensinando o certo e o errado ou transformando o quadrado em círculo, diante de alunos apáticos e silentes, cingidos à monocultura jurídica e 'castrados' em qualquer reflexão crítica ou criativa, onde o professor é o único modelo e o 'livro adotado', a referência maior (2000, p. 42).

Freqüentemente mergulhado nesta realidade conservadora, o professor de ensino jurídico vive à margem de duas situações que estão entrelaçadas: em primeiro lugar, falta-lhe conferir legitimidade à profissão docente, haja vista não tê-la, muito das vezes, como prioridade, permitindo, assim, a ocorrência de um perfil profissional que não condiz com as exigências atuais da profissão professor. Em segundo lugar, emergem questões relativas à identificação do profissional liberal com as práticas de ensinar.

O fato do profissional jurídico não contar com uma formação pedagógica que o prepare como docente, constitui-se, ademais, em um fator impeditivo determinante de uma tomada de consciência que o possibilite refletir sobre a sua própria prática, sobre os seus saberes, sobre as diversas lacunas profissionais que o afligem, nos processos de saber-fazer. Sem dúvida, a ausência de formação

pedagógica, tanto pode comprometer a ação docente, quanto influir negativamente na situação de agravamento da perda de qualidade do ensino jurídico em todo o nosso País.

Interessa-nos, portanto, investigar os saberes que o professor de Direito constrói no cotidiano das suas práticas de ensinar, haja vista, inclusive, que esse docente atua em uma área do conhecimento – o Direito – que requer uma cada vez maior efetividade entre a teoria e a prática.

O mundo da automação, das relações virtuais, do ensino à distância, da globalização, das inquietações e das incertezas, da intolerância e dos conflitos armados, tem nos obrigado a repensar a política, a economia, o Direito, e a própria educação. Aliás, quanto à última, talvez exatamente em razão da crise social, econômica e política que começa a expor as contradições e o ocaso dos ideais neoliberais vigentes, tem-nos imposto a necessidade de uma revisão de seus paradigmas para que possamos encontrar alternativas que possibilitem o resgate da educação objetivando a construção da cidadania, do respeito aos direitos fundamentais, e da dignidade da pessoa humana.

Toda reflexão envolvendo a temática pertinente aos paradigmas educacionais, repensando-os para o mundo de hoje, impõe a análise crítica da formação docente e, de modo especial, do fazer profissional do educador e das práticas pedagógicas.

Atuar com espírito crítico não somente sobre a sua própria prática, mas igualmente sobre o contexto social e educativo em vigor, desenvolvendo o fazer docente fundamentado no paradigma da formação e prática reflexiva, implica na elaboração/re-elaboração de determinadas competências: teórica, prática e político-social. Essas competências se aliam à pesquisa, considerando-se esta como parte integrante da prática profissional docente. Um professor que seja, a um só tempo, reflexivo, ético, pesquisador, mediador, consciente de suas responsabilidades, inclusive enquanto cidadão, sem dúvida se aproxima dos anseios e necessidades propostas ao educador nesta sociedade global do conhecimento.

A prática pedagógica influi no próprio trabalho docente, sendo alimentada pelo saber de sua experiência, e, como dizem Schmidt, Ribas e Carvalho “[...] pressupõe uma relação teórico-prática, pois a teoria e a prática encontram-se em indissolúvel unidade e só por um processo de abstração podemos separá-las” (1999, p. 21). Quanto à origem e significado da palavra prática, Schmidt, Ribas e Carvalho

afirmam que “[...] deriva do grego *praktikós*, de *prattein*, e tem o sentido de agir, realizar, fazer” (1999, p. 20).

A prática pedagógica envolve também a relação teoria-prática, de modo que se torna imprescindível conciliá-las para que não haja privilégio apenas do saber acadêmico em detrimento do saber prático.

Tardif (2000, p. 10) denomina o estudo investigativo da prática de ensinar, concretamente considerada, de *epistemologia da prática docente*, definindo-a como “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Os estudos mais recentes sobre a prática pedagógica têm sido desenvolvidos sob o enfoque denominado “professor reflexivo” (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 2003), no sentido de que a prática docente só será efetiva na medida em que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática.

A profissão docente é complexa, marcada por incertezas e ambigüidade, requerendo do professor o desenvolvimento de estratégias que sejam eficazes, conciliando o seu saber, sua experiência, de modo que, continuamente, vá pensando e repensando, crítica e dialeticamente, a ação como um profissional em permanente construção.

No capítulo seguinte procedemos à análise e interpretação dos dados deste trabalho investigativo sobre os saberes produzidos por professores do ensino jurídico no cotidiano de seu ofício docente.

CAPÍTULO III
ENCONTRO COM OS INTERLOCUTORES: REVELANDO
SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CAPÍTULO III

ENCONTRO COM OS INTERLOCUTORES: REVELANDO SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Paulo Freire

Conhecer o professor na sua prática pedagógica tornou-se uma necessidade premente, inclusive para que a educação seja repensada integralmente e atenda às exigências do mundo globalizado, haja vista que no âmbito sócio-educacional despontam novos paradigmas da educação e urge que se redefinam a partir deles o papel social e profissional do professor. Nesse panorama de mudanças e de transformações, o valor e as implicações sociais relativas ao ofício docente não poderiam desconsiderar a pessoa do próprio professor, que, no dizer de Brito, “[...] (re)constrói sua ação profissional, desenvolvendo, na vivência do cotidiano da sala de aula, conhecimentos relativos a seu ofício, aprendendo a fazer-se professor(a) na militância docente, [...]” (2007, p. 54).

A intencionalidade de conhecer o professor e os meandros de sua prática precisa ser vista no sentido amplo, envolvendo, nessa perspectiva, sua subjetividade, ou seja, seu pensamento, sua história de vida, seus conflitos, as tramas que enredam seu fazer, seus desafios, experiências vividas e

experimentadas no complexo exercício da docência, sem deixarmos de atentar para os diversos contextos nos quais esse profissional exerce a prática educativa, e, obviamente, para os saberes que são incorporados, construídos e mobilizados no cotidiano do ofício de ensinar.

Conhecê-lo também, como pretendido hodiernamente, implica considerá-lo para além da racionalidade técnica que o coloca como mero transmissor de saberes produzidos por outrem. Implica, notadamente, percebê-lo como profissional que necessita promover reflexão crítica sobre a sua prática, que deve pesquisar e compreender que o ato de ensinar não se reduz a transferir conhecimentos, mas que traz consigo implicações políticas e sociais significativas (FREIRE, 2004). Cabe ao professor, portanto, situar-se como mediador no processo ensino-aprendizagem, possibilitando que o conhecimento seja produzido ou construído, pois o ato de ensinar não significa transferir conhecimento.

Discutir tanto a formação quanto a prática do professor representa uma importante e instigante necessidade nos dias de hoje. No bojo dessas reflexões, o professor, sua prática e seus saberes, compõem um todo indissociável que no contexto dinâmico e multifacetário do trabalho docente vai sendo repensado e transformado continuamente. Esta compreensão acerca da realidade dinâmica e mutável que envolve o professor no seu trabalho cotidiano, não apareceu de repente, mas é fruto de reflexões sobre a ação docente.

Assim, diferentes aspectos tais como talento, vocação, pendor, bom senso, experiência, conhecimento do conteúdo, cultura, foram valorizados e elevados como fatores intrínsecos responsáveis diretamente, no caso do ofício da docência, pela eficácia e êxito do ensino. A atividade docente, neste modo de vê-la, caracterizava-se como sendo um ofício sem saberes (GAUTHIER et. al., 1988).

Refletir sobre *como* o professor realiza seu trabalho, investigando seu *fazer* docente, no âmbito das análises acerca do ensino, revela outros aspectos fundamentais para a compreensão dos saberes que o profissional professor incorpora, constrói e mobiliza no ofício de ensinar. O caminho que conduz à superação de se pensar o docente como técnico a quem compete a transmissão de conteúdos a alunos que se apropriam desse conhecimento constituído é longo.

Imaginar-se o professor eficiente porque domina técnicas e recursos, visto como intermediário, como mediador, entre o conhecimento (saberes alheios) e o aprendizado do aluno, cabendo-lhe viabilizar, com o máximo de eficiência, a

transmissão desses conhecimentos que pertencem a outrem, assemelha-se bastante àquele papel desempenhado pelo deus grego, Hermes (o professor), a quem cabia, entre outras atribuições, levar aos interessados as mensagens dos deuses (conhecimentos construídos por pesquisadores e estudiosos), ainda que o fizesse com eloquência, carregando consigo o poder da palavra e da persuasão (domínio de conteúdos).

O *saber* do professor, felizmente, tornou-se o tema das discussões acadêmicas. Afinal, em sua práxis diária, o docente emite juízos de valor, toma decisões em momentos de incertezas e de instabilidades, conforme acentua Perrenoud (2001). Ademais, recorre a saberes provenientes de diversas fontes (TARDIF, 2002), e assim, gradativamente, vai-se construindo e reconstruindo como pessoa e como profissional, segundo um processo dialético permanente.

Consideramos que o trabalho docente é singular, exigindo daquele que o exerce, em razão mesmo dessa singularidade, um repertório de saberes específicos que precisam ser articulados e mobilizados no cotidiano do ofício de lecionar, ou, melhor dizendo, nas diversas situações concretas, reais e contingenciais, que envolvem e demarcam o seu atuar como profissional. Conhecer esses saberes, identificando-os, definindo-lhes a natureza e apontando suas origens, configura-se como desafio necessário na incursão que nos propomos de desvelar o professor e sua prática.

No ato de ensinar o professor mobiliza saberes que são articulados na medida em que as circunstâncias e necessidades da prática vão exigindo, haja vista ser a docência uma atividade complexa. Para responder às exigências de seu ofício, o professor recorre a um *reservatório* de saberes, envolvendo o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da experiência, e o saber da ação pedagógica, conforme apontam Gauthier et. al. (1988).

Focalizando o professor e sua prática pedagógica, o presente capítulo apresenta os achados da pesquisa organizados através de eixos de análises definidos na medida em que começamos a analisar os diversos relatos orais e escritos produzidos pelos interlocutores durante a pesquisa. Em outras palavras, os eixos de análises não foram estabelecidos *a priori*, mas foram desenvolvidos durante o percurso da pesquisa empírica numa articulação dialética com os aportes teóricos do estudo. A figura 02, portanto, ilustra como foram organizados os dados da

pesquisa, apresentando os eixos de análises e os indicadores a eles correlacionados.

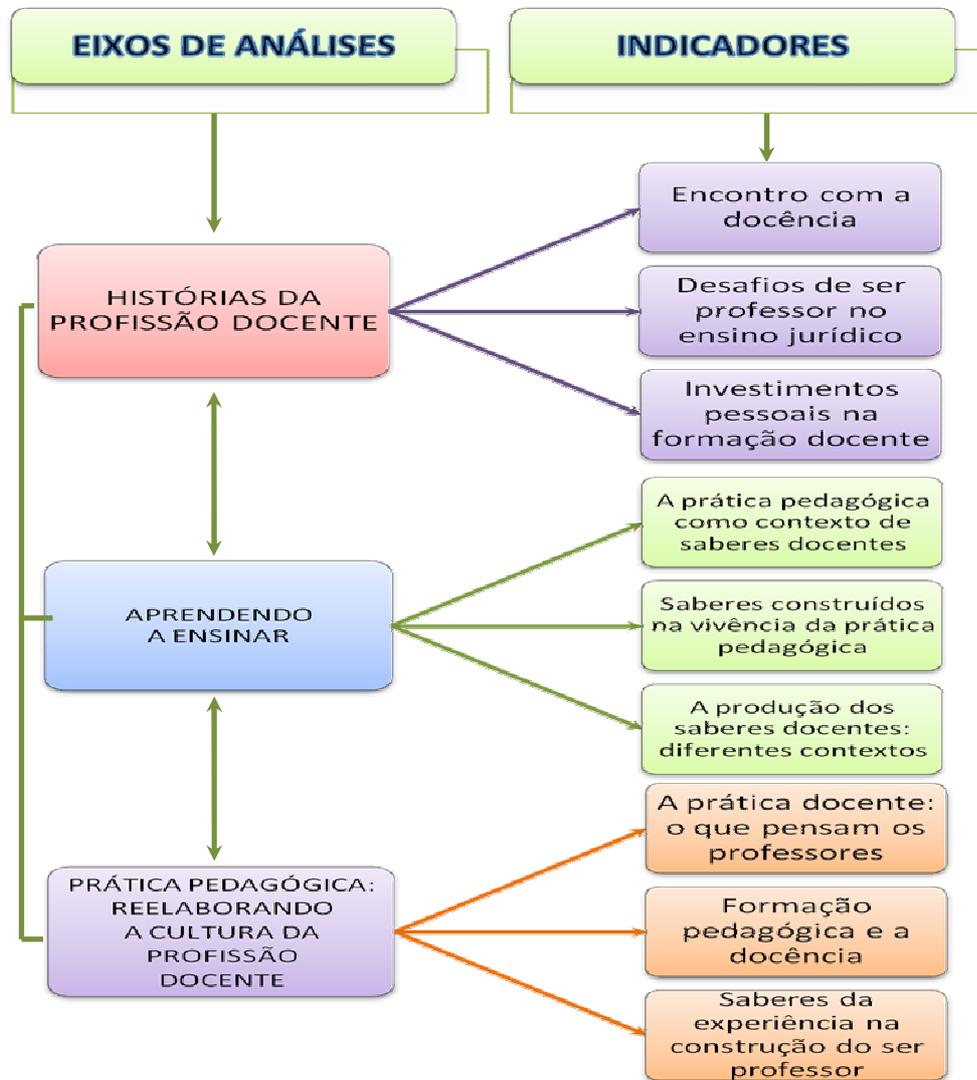


Figura 02: Eixos de análises e respectivos indicadores.
Fonte: Dados da pesquisa (2007).

Os eixos de análises foram construídos levando-se em consideração aspectos fundamentais e pertinentes ao problema e aos objetivos de nossa investigação, possibilitando, com isso, a descrição, interpretação e análise dos dados coletados. Feitas as considerações introdutórias referentes aos saberes do profissional da docência, julgamos oportuno narrar, com brevidade, como me tornei professor do ensino jurídico.

Por tratar-se de uma história pessoal e profissional que descreve a trajetória docente de quem percorreu caminhos e passou por experiências semelhantes às aquelas que os interlocutores vivenciaram ao longo do magistério jurídico, perceptível que as diferentes histórias se entrelaçam e até se confundem em vários pontos com as narrativas que fluem dos memoriais e das entrevistas dos interlocutores que atuam no mesmo espaço institucional onde realizamos a pesquisa. Acreditamos que ao apresentar os relatos de vida, em forma de memorial, estaremos contribuindo no sentido de enriquecer e de ratificar, com nossa própria história, os dados coletados.

3.1 A experiência pessoal como docente: uma história semelhante à de tantos outros professores do ensino jurídico

Mesmo expondo em breve narrativa o itinerário percorrido no exercício da docência superior, pretendo evidenciar, em forma de memorial, como aconteceu a minha identificação com o ofício docente, ao tempo em que procuro reconstruir práticas, deixando fluir momentos marcantes que determinaram, enfim, a minha trajetória de professor do ensino jurídico. Recorro à memória na certeza de que o ato de rever a própria vida pessoal e profissional permite uma reflexão crítica daquilo que fazemos, a exemplo do que fizeram os interlocutores, sobre o processo dialético que envolve a formação profissional, os saberes interiorizados e mobilizados, as competências adquiridas, as crenças e os valores que vão sendo consolidados ao longo do exercício da docência, conforme narrado por cada um.

Iniciei a carreira na docência superior no Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade CEUT, em 09 de agosto de 1999, como professor da Disciplina de Direito Civil I. Até então, não havia exercido o ofício de professor, porém percebi que a experiência adquirida como advogado atuante na área de Direito Privado proporcionava certas familiaridades com a disciplina ministrada. Diante, pois, do desafio de ser professor procurei também conciliar a experiência profissional de advogado aos exemplos que considerava espelhos de bons professores que tive enquanto aluno do Curso de Direito. Assim, frente a frente com o desafio de ensinar, cedo compreendi o quanto os bons exemplos docentes que assim considerei ajudariam no meu dia-a-dia de professor.

Levado por esta maneira pessoal de considerar a profissão de professor ousei mergulhar no ofício docente, mesmo sem ter nenhuma formação pedagógica, alheio aos conhecimentos específicos que o trabalho de professor exige daquele que se propõe a exercê-lo. Nesse processo, alimentei a convicção de que a experiência na advocacia privada, construída ao longo dos anos, significava tanto uma carta de apresentação quanto um *visto de entrada* para a docência superior. Ademais, sentia-me com vocação para o magistério, ou seja, uma inclinação natural para ser professor.

Talvez influenciado pelo fato de ter um histórico familiar ligado à docência, inclusive a minha mãe, professora aposentada, não poderia negar que o sonho de vir a ser professor era, de certa forma, alimentado por mim. E esse sonho, de repente, tornou-se realidade. Cedo senti que havia em mim sentimentos idealistas por detrás desse sonho e a certeza de que ensinar bastava compromisso, conduta ética, seriedade, respeito aos colegas e alunos e, principalmente, domínio de conteúdo da disciplina e experiência como profissional do Direito.

Nos momentos que marcaram a iniciação à docência avolumavam-se as deficiências decorrentes da falta de formação pedagógica e cresciam as dificuldades face aos desafios cotidianos de ensinar. Além de perceber, como professor, as minhas próprias limitações, também compreendia que a prática docente necessitava de encaminhamento para o efetivo cumprimento tanto das diretrizes curriculares do curso de Direito, quanto das finalidades da educação, previstas na Constituição Federal em vigor e na LDBEN, quais sejam, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em meio a tudo isso, partilhava da crise do ensino jurídico.

Diante dessa realidade de crise, indagava: como poderia o ensino jurídico atual alcançar a finalidade prevista em leis, se continuava atrelado a uma concepção de ensino-aprendizagem que não atendia às necessidades atuais do fenômeno jurídico e nem tampouco dos anseios da sociedade brasileira?

De tanto procurar respostas para a crise do ensino jurídico, passei a considerar a urgência que havia e ainda há de conhecermos o processo de tornar-se professor do ensino jurídico. Isso resultou no encaminhamento para questões cruciais sobre o *ser* e o *fazer* docentes, no sentido de que a docência jurídica possibilite a mediação reflexiva e crítica entre as mudanças sociais e a formação humanística e ética dos discentes.

A busca por superação desse quadro de estagnação do ensino jurídico deve ser conduzida no sentido de que haja uma conscientização não somente acerca da necessidade de mudanças imediatas, mas também do modo de ver e de realizar a profissão docente.

Toda essa crise do ensino jurídico, com o passar do tempo, permitiu-me adquirir consciência mais crítica sobre da atividade docente, levando-me à compreensão do valor social e da conseqüente responsabilidade que me cabe cumprir na condição de professor. Não tardei a perceber que o ato de ensinar não poderia continuar restrito à transmissão de conteúdos, à exposição em sala de aula do conhecimento jurídico acumulado, visto como pronto e reduzido à exegese das leis e dos códigos. Com o passar do tempo, sentia necessidade de repensar o meu fazer docente, a minha prática pedagógica. O conhecimento experiencial e o domínio das disciplinas ministradas foram importantes, mas precisava de qualificação profissional, isto é, necessitava dar continuidade à minha formação acadêmica.

Certamente que o aprender a ser professor, e, mais ainda, o aprender a ensinar, não é desenvolvido seguindo um processo simples, tranquilo, que flui naturalmente e sem traumas, efetivando-se com a mera passagem da atividade de profissional liberal para o exercício do magistério, como ocorre, com freqüência, no caso do ensino superior.

O fato é que tanto o aprender a ser professor quanto o aprender a ensinar configuram processos complexos, que trazem incertezas e geram inseguranças, sobretudo nos primeiros tempos de docência, quando o professor iniciante se coloca frente a frente com os desafios cotidianos experimentados em sala de aula.

Trata-se de um processo de profissionalização que vai sendo paulatinamente construído segundo uma formação permanente, inconclusa, de modo que a docência, compreendida como profissão, possa ser realizada atenta à mudança, porém respeitando a dignificação da pessoa humana.

Vale ressaltar que a produção da narrativa sobre como me tornei professor, ou seja, de como tenho aprendido a ensinar, é uma introspecção positiva, reveladora, significando um olhar para dentro de mim mesmo, que oportuniza verificar, com senso crítico, o meu amadurecimento como pessoa e como profissional do ensino universitário. Neste sentido, tenho procurado compreender o

ofício de professor, e nesse caminho de tentativas visando compreendê-lo, permaneço buscando respostas para as inquietações que continuam a me afligir.

Hoje, acredito que os esforços empreendidos têm mostrado que a formação do professor de ensino jurídico importa em criação de caminhos alternativos não apenas para a melhoria do ensino jurídico, mas também para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Isso será alcançado na medida em que acontecer o desvelando dos saberes indispensáveis ao exercício do magistério.

A prática pedagógica cotidiana encarregou-se de ensinar-me muitas coisas sobre a docência, sobre ser professor, sobre o fazer docente. Aprendi que o ofício de ensinar requer muito mais do que simplesmente guiar-se por um suposto dom ou vocação. A docência, inclusive a jurídica, não pode ser reduzida ao domínio de conteúdos, dependente de experiências vividas como profissional do Direito. Para o exercício do magistério, compreendi ser necessário o domínio de uma pluralidade de saberes, aliada a uma formação específica, sólida e consistente, e à qualificação acadêmica, compondo um todo alicerçado e construído, continuamente, ao longo do tempo e da experiência como pessoa e como profissional.

Imbuído desse entendimento, procurei encaminhar a análise interpretativa dos dados produzidos no estudo (a partir dos questionários, entrevistas e memoriais) apoiando-me em três pontos fundamentais para a interpretação, propostos por Triviños (1987), quais sejam: nos resultados obtidos no estudo, na fundamentação teórica, e na experiência pessoal do investigador, de modo que houvesse entre estes pontos destacados uma relação dialógica, integrativa e de complementaridade.

Feitas as considerações e tendo como referência os achados de nossa pesquisa, passamos a apresentar a análise e interpretação dos dados deste trabalho investigativo, observando os Eixos de Análises e respectivos indicadores apontados na Figura 02, atentos ao que nos propusemos, fundamentalmente: investigar como o professor de ensino jurídico constrói, no exercício das práticas de ensinar, os saberes da docência.

3.2 Eixo de análise I – Histórias da profissão docente

As reflexões delineadas nesta parte do estudo objetivam desvelar as histórias relacionadas à vida profissional dos professores de ensino jurídico,

interlocutores deste trabalho investigativo. Histórias da profissão que se confundem com a própria história pessoal de cada um, revelando e expondo momentos fundamentais de suas trajetórias, tais como o encontro com a docência, os inúmeros desafios enfrentados no ensino jurídico e os investimentos pessoais que foram feitos com o propósito de alcançar uma melhor formação docente. As narrativas evidenciam, de modo especial, as razões que foram determinantes para a escolha e o ingresso no magistério superior.

Das falas dos interlocutores despontaram histórias reveladoras da profissão docente, que nos possibilitaram conhecer e analisar momentos importantes e significativos vividos por cada um deles no decorrer da trajetória profissional. Percurso profissional que se dá no encontro entre o que cada um é com o que cada um faz, enquanto professor do ensino jurídico. Assim, os indicadores relacionados ao eixo de análise I explicitam os aspectos acima considerados, haja vista que dos dados produzidos emergem revelações que, nesse sentido, foram analisadas e interpretadas com fundamento no referencial teórico deste trabalho investigativo.

3.2.1 Encontro com a docência

Entre as histórias relacionadas à profissão docente, a que descreve o momento em que ocorreu o ingresso no magistério guarda muitas significações e revela sentimentos marcantes experimentados pelos interlocutores. Como se deu o ingresso na docência de ensino jurídico por cada um de nossos interlocutores? Quais as razões motivaram cada um a escolher/optar pela carreira do magistério jurídico? As respostas apresentadas por nossos interlocutores em suas narrativas contribuirão para que possamos compreender o ser e o estar na profissão docente.

Obviamente que há uma distinção considerável entre *ser* e *estar* na profissão docente conforme acentua Nóvoa (1995). Podemos dizer que *ser* é o envolvimento definitivo com a profissão de professor; enquanto *estar* docente nos remete à idéia de transitoriedade no exercício do magistério. Destas duas situações nos deparamos com aquele professor que está provisoriamente, circunstancialmente, na profissão docente e aquele que optou, em definitivo por exercê-la. Escolheu, até mesmo, por exercê-la com inteira dedicação, não obstante os percalços, desafios e dificuldades tão comuns na prática docente.

Segundo Ferreira (1999), o verbo transitivo direto *encontrar*, do latim *incontrare*, significa *deparar com; achar*. No caso de nossos interlocutores, esse deparar-se com a docência decorreu de alguns motivos que resultaram fundamentais no encontro com o magistério superior.

Os interlocutores alegam em seus discursos, vocação, influências de familiares e de amigos, admiração pela docência, paixão, e, até mesmo, desejo de compartilhar conhecimentos, como razões determinantes para a escolha do magistério na área jurídica.

As narrativas de nossos interlocutores, relativas às suas vidas de professores, repletas de argumentos e juízos de valor, possibilitam ver como cada um deles *enxerga* a profissão docente no ensino jurídico, apontando opções, escolhas e contingências, que emergem da interseção entre os espaços de vida particular e social, como acentua Goodson (1995). Analisando as narrativas observamos que o ingresso na docência do ensino jurídico, segundo nossos interlocutores, ocorreu por diversas razões, conforme revelam:

A princípio não tive a intenção de me dedicar à atividade docente, pois tentava a vida na advocacia. Aos poucos meu interesse pela atividade foi tomando corpo e quando vi já havia abandonado a advocacia e me dedicava exclusivamente ao magistério superior. A transição foi difícil, mas cheia de recompensas e hoje me sinto realizado e satisfeito pela opção que fiz (P 1).

Desde que iniciei o ensino médio comecei a fazer os testes vocacionais relacionados ao direito e o meu perfil se enquadrava nas diretrizes do curso. E desde cedo percebi que tinha vocação para ser professora, ingressei na universidade e tinha em mente que logo que concluísse o curso iria fazer a seleção da UESPI, para ser professora do curso de direito (P 2).

Alguns familiares e amigos sempre disseram que eu teria perfil, pois gostava muito de estudar e sobretudo era muito comunicativa, expansiva. Então resolvi experimentar e percebi que me identificava bastante, tanto que hoje a minha atividade principal é a docência e não a advocacia (P 3).

A lembrança que tenho remonta à infância [...]. Exercitava, assim, a atividade de “ensinar”, vez que saía bastante gratificado quando solucionava os problemas escolares dos outros. Tenho que, sobremaneira, houve influência de meus pais, ambos professores, que comentavam sobre o dia-a-dia do magistério. Por tudo, comecei a dar aulas particulares com 19 anos, mediante prévio anúncio em jornal, experiência que durou um ano, quando recebi convite para ministrar aulas em uma escola da rede particular de ensino de Teresina (P 4).

A profissão me escolheu e tive influência do meu pai que era professor de História (P 5).

Tornei-me professor em 1997, após conhecer o mundo acadêmico e os professores da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, quando buscava minha admissão no Curso de Mestrado da Faculdade de Direito. Mesmo não tendo logrado êxito na obtenção da vaga na pós-graduação, gostei do ambiente acadêmico e busquei dedicar-me ao magistério, procurando participar de concursos e seleções para professor da UFPI, UESPI e faculdades particulares (P 6).

Sempre admirei o mister de professor, mas só ingressei no Magistério em 1996, a convite desta IES e quando me achava com maturidade suficiente (P 7).

Vocação natural. Creio que tudo iniciou em casa ministrando aulas para meus irmãos, ainda criança. Depois, percebi minha vocação quando tirava dúvidas de colegas no quadro. Na Universidade, o primeiro contato com a docência ocorreu no terceiro semestre com o exercício de monitoria em Direito Penal I. O professor se ausentou e deixou a turma com o monitor por duas semanas. Foi apaixonante. Posteriormente, em cursinhos preparatórios para concursos públicos. Vocação identificada, já no Piauí e trazido ao Estado por força de aprovação para o cargo de auditor do TCE, fiz o concurso público para professor substituto da UFPI. [...] formando uma contínua ascendência na docência superior e na pesquisa, sou professor realizado e definitivamente por vocação. Na docência o encontro foi o despertar de uma paixão. (P 8).

As análises das narrativas são reveladoras e observamos que, num primeiro momento, P1, não teve a pretensão de dedicar-se à docência, conforme afirma na sua fala. O seu interesse, até então, estava voltado no sentido de se estabelecer como profissional da advocacia. De repente, passou a exercer uma nova profissão (a docência), que terminou por envolvê-lo completamente. Num segundo momento, quando afirma que fez *opção* pela docência, entendemos que P1 refere-se à escolha que teve que fazer entre a advocacia e o magistério superior. Reconhece que vivenciou uma *transição* de vida profissional que lhe trouxe dificuldades e desafios.

Segundo seu relato, houve uma transição difícil da profissão de advogado para o exercício do magistério superior, porém, aos poucos, na medida em que acontecia o seu envolvimento com a nova atividade profissional, aumentava também o seu interesse pelo ensino, levando-o a uma dedicação cada vez maior ao ofício de ensinar, fato este que fez com que abandonasse inteiramente a advocacia para exercer, com exclusividade, a profissão de docente do ensino jurídico. Arremata em sua fala a relação com o magistério, deixando fluir todo o contentamento com a profissão que abraçou: “[...] hoje me sinto realizado e satisfeito pela opção que fiz”.

P2 assevera, em vários pontos de sua narrativa, a presença de uma vocação para docência, pois começou a lecionar quando tinha apenas o curso de

graduação em Direito, ministrando aulas no Curso de bacharelado em Direito da UESPI, *campus* de Parnaíba, neste Estado. O ingresso na docência, segundo revela, foi cercado de intencionalidade, de determinação, pois a percepção dessa aludida vocação a encaminhou muito cedo para o ofício de ensinar, todavia em nossas análises o envolvimento profissional de P2 com a docência parece respaldar-se como opção e não como perspectiva vocacional .

Ressalta, ainda, sua dedicação exclusiva ao magistério superior, apesar de ter prestado Exame da Ordem dos Advogados, habilitando-se para o exercício da advocacia. Do mesmo modo que P1, optou por dedicar-se à docência do ensino jurídico, com exclusividade, ou seja, abraçou o magistério superior com convicção e certeza do que queria fazer, profissionalmente, porém, sem experimentar os percalços de mudança de uma profissão para outra, como ocorreu com P1. Quanto à sua intencionalidade e à alegada vocação para a docência superior seu depoimento é bastante esclarecedor nesse sentido, pois alimentava o desejo de dedicar-se à docência desde quando ingressou no curso de graduação em Direito.

As reflexões de P3 mostram que o seu ingresso na docência aconteceu por incentivo de familiares e de amigos, que enxergavam nela um pendor para lecionar. Provavelmente motivada por esse pendor apontado por muitos, afirmou, então: “[...] resolvi experimentar e percebi que me identificava bastante, tanto que hoje a minha atividade principal é a docência e não a advocacia”. Houve, assim, na medida em que passou a atuar como docente, uma descoberta de sua identificação com esse ofício. Também elegeu a docência no ensino jurídico como a principal atividade laboral.

No relato seguinte, P4 afirma que seu encontro com a docência foi decorrente da influência de seus pais, igualmente professores. E, explicando melhor, diz que seu ingresso na docência decorreu, em parte, motivado por essa influência, porém, assevera que ainda muito cedo já ensinava, sentindo-se gratificado quando ajudava aos outros nas tarefas escolares. Relembra que seu encontro com a docência aconteceu na sua infância e quando, posteriormente, ingressou como professor de ensino jurídico, contava com uma bagagem considerável de experiência como docente.

No relato de P5, encontramos o fator influência familiar (o pai foi professor de História) como determinante no envolvimento com o ofício de lecionar. Quando diz que a profissão docente lhe escolhera entendemos que esta afirmação significa

que por ter vivido em um ambiente doméstico vendo o seu pai lecionar, identificou-se tanto com a atividade de magistério que o seu ingresso na docência, tempos depois, deu-se naturalmente.

Fato bem diferente está delineado na história de vida de P6, pois ressalta que o seu encontro com a docência foi motivado por uma experiência marcante, vivenciado na academia, que o levou a abraçar a carreira de professor. Ao ter contato com o mundo acadêmico e com professores (quando participava de um processo de seleção para o Curso de Mestrado em Direito na UFMG), passou a ter admiração pela atividade docente. Assumir, portanto, a sala de aula veio a determinar sua identificação com o magistério. A partir de então, empreendeu esforços objetivando dedicar-se à carreira de docente do ensino jurídico.

Nas reflexões de P7, observamos que sempre teve admiração pela docência, porém, somente muito tempo depois, quando se achava suficientemente amadurecido, resolveu encarar o desafio de ser professor. A espera de P7, aguardando que sua experiência de vida lhe mostrasse o momento oportuno de ingressar na atividade docente, revela um senso de responsabilidade no modo como encara a atividade de magistério. Para ele, a admiração que sempre sentiu pelo magistério precisou fazer-se acompanhar da experiência como pessoa, quando resolveu lecionar.

No relato que segue P8 é taxativo quando revela que o encontro entre a vocação natural e a paixão como fatores determinantes de seu ingresso na docência. Depreende-se que houve, no caso deste interlocutor, uma identificação com docência na medida em que auxiliava em casa os irmãos nos deveres escolares, quando criança. P8 enxerga a docência como uma atividade prazerosa, gratificante, que foi lhe envolvendo cada vez mais com o passar dos anos, deixando-o realizado profissionalmente. Descobriu a docência e descobriu-se professor na tenra idade. Em sua fala, torna-se bastante acentuada a presença do binômio vocação/prazer. Ao tempo em que considera a vocação como determinante para a profissão docente, aponta-a como fator fundamental na sua escolha pelo magistério superior na área jurídica, como podemos perceber de seu relato.

Constatamos, portanto, que os nossos interlocutores ingressaram na docência levados por diversos motivos anteriormente apontados nas narrativas. Ausência de intencionalidade, influências diversas, acaso, admiração, paixão, e vocação (P2 e P7 alegam vocação para o magistério e cada um deles tributa essa

vocação não definida às suas próprias experiências pessoais, de vida, e até de prática no cotidiano repleto de descobertas, de saberes, de desafios, que despontam do espaço da sala de aula, conforme extraímos de suas narrativas.

Uma característica presente no ensino jurídico diz respeito ao acúmulo de atividades que o professor desenvolve, isto é, exerce a docência acumulando-a com outra atividade profissional (Como acontece com os professores que são igualmente profissionais liberais e agentes públicos, por exemplos). No caso de nossos interlocutores, metade exerce a docência quase com exclusividade (P1, P2, P3 e P5), enquanto a outra metade dedica-se à docência superior concomitantemente com outra profissão (P4, P6, P7 e P8). Isto faz com que os interlocutores P4, P6, P7 e P8 reservem um tempo parcial para a docência.

No grupo dos que atuam como docentes, senão com exclusividade, mas priorizando o magistério, todos têm uma segunda profissão (advocacia), que pode ser exercida tanto efetiva quanto esporadicamente, haja vista que estão inscritos na Ordem dos Advogados do Brasil, fato este que nos leva a concluir que poderão exercê-la quando assim desejarem. São interlocutores que se enquadram no que Vasconcelos (2000) denominou de “profissional liberal-professor”.

Por fim, parece plausível que os nossos interlocutores ingressaram na docência do ensino jurídico vendo essa passagem, independentemente dos motivos que os levaram ao exercício desse magistério superior, como desdobramento natural de suas atividades profissionais como operadores do Direito, uma alternativa de profissão que terminou por se efetivar.

3.2.2 Desafios de ser professor no ensino jurídico

Ser professor no ensino jurídico significa o enfrentamento de muitos desafios e a superação de obstáculos que surgem no dia-a-dia da prática de ensinar, até porque as dificuldades se agravam em vista desse docente carecer de uma formação pedagógica que o prepare, inclusive, para esses embates em sala de aula. Como se não bastasse tudo isso, muitas Instituições de Ensino Superior vêem o professor como um profissional pronto para o exercício da docência e deixam de investir na sua formação pedagógica. Esta omissão ou desinteresse se reflete no cotidiano do professor, na sua atividade docente, e até na qualidade do ensino ofertado.

Esta mesma realidade é encontrada, com freqüência, nas Instituições que ofertam o Curso de Direito, com a agravante de que os professores, mesmo aqueles que têm mestrado ou doutorado, quase sempre não possuem formação pedagógica para o ensino superior. Têm a titulação que os qualifica para a pesquisa, mas que não os habilita para o exercício da docência.

Observamos que muitos professores não têm a experiência que o ofício de ensinar propicia com o tempo e nem tampouco amadurecimento pessoal suficiente que os prepare adequadamente para os desafios da atividade docente.

Como acontece comumente no ensino jurídico, muitos professores ingressam no magistério de repente, e procuram tanto aprender a ensinar quanto a desenvolver-se como pessoa enfrentando, no dia-a-dia, as situações que vão surgindo na medida em que a relação interatividade com os alunos acontece.

Como a educação realiza-se no encontro de subjetividades, de individualidades, de valores, de culturas, de emoções, os conflitos, dilemas e obstáculos tornam-se inevitáveis, daí a importância do professor ter uma formação consistente, o que requer a incorporação de determinados saberes. “Esses saberes são disciplinares e pedagógicos e, associados ao saber experiencial adquirido no cotidiano escolar, formam um leque de conhecimentos indispensáveis ao exercício da docência”, conforme acentua Mendes Sobrinho (2006, p. 83).

Retomando os dados da pesquisa, indagamos: como nossos interlocutores encaram esses desafios de ser professor? As respostas a esse questionamento fluem das narrativas:

Creio que as dificuldades e os problemas que nós temos são praticamente os mesmos. Salário razoável, mas incompatível com a nossa dedicação ao magistério. Visão mercantilista das instituições privadas. [...] a ausência de preocupação de algumas instituições tanto com a reciclagem do professor quanto com o desempenho do mesmo, profissionalmente. Também colocaria como uma dificuldade o pouco estímulo à pesquisa. (P1).

[...] o convívio com o alunado nos proporciona um aprendizado e exige que estejamos sempre estudando para corresponder à rotina de perguntas e indagações em sala de aula. [...] às vezes, o excesso de alunos em sala de aula e, principalmente, nos blocos iniciais, a imaturidade dos alunos, [...].(P 2).

Procurei identificar os meus limites para poder superá-los. Procurei com muita serenidade e humildade colocar para os meus alunos que eu estava ali para ajudá-los no processo ensino-aprendizagem, e que iria fazê-los aprender a estudar, a gostar de estudar. A falta de interesse de alguns alunos. Às vezes, até a questão da agressividade de alguns alunos também dificulta. (P 3).

Sem dúvida, o estudo do direito no Brasil é árduo, vez que a legislação pátria é imensa, além de ser alterada freqüentemente, o que exige do professor uma constante atualização, fator que dificulta, em razão da sobrecarga de trabalho, o exercício de nosso mister. Dificuldade em trabalhar com turmas numerosas. O maior ou menor envolvimento do aluno com os estudos pode dificultar ou facilitar o meu trabalho, pois afeta o meu ânimo, o desenvolvimento de meu trabalho (P4).

É uma longa jornada apenas o tempo vai aprimorando um professor por mais que se estude e ensine técnicas de ensino, nada substitui a vivência em sala de aula, o dia-a-dia com o aluno, os problemas, as soluções que não estão nos manuais de didática. [...] Falta apoio pedagógico ao professor iniciante. Dificuldade de controlar o barulho, as conversas de alunos, em aplicar textos para discussão em sala de aula. Também acho difícil trabalhar com aluno que tem dificuldade de aprender, pois me angustio tentando ajudá-lo. Também tenho dificuldade em manter a turma atualizada, haja vista as constantes mudanças legislativas (P5).

O dia-a-dia na sala de aula é sempre uma forma de aprendizado e aperfeiçoamento, mas o melhor lugar para observação da vivência profissional docente é a sala dos professores. Neste local, os professores comemoram suas vitórias, apresentam novas estratégias, revelam suas angústias e frustrações, encontram apoio e a crítica dos colegas, enfim, cada ida à sala dos professores é um momento de aprendizado, seja participando de uma conversa ou ouvindo as experiências dos outros. [...] o professor não consegue manter uma boa condição financeira exercendo apenas o magistério. O professor geralmente é um profissional liberal ou servidor público, e obviamente, a docência é levada a um segundo plano, dificultando sua dedicação, não porque queira, mas por causa das condições financeiras. A minha maior dificuldade é de trabalhar em sala de aula com número excessivo de alunos, pois essa situação causa dispersão de alguns, impossibilidade de atender a todos, dificuldade na aplicação das avaliações, dificuldade na exposição de conteúdo, pois se torna difícil responder a todos os questionamentos feitos, e também dificuldade de proximidade com os alunos (P6).

As dificuldades, até agora, foram poucas e de ordem extra-sala, como a compatibilização de horários. Mais desafios que problemas e aliados ao desinteresse de grande parte do corpo discente, exigindo mais atuação do professor (P7).

As dificuldades naturais da imaturidade e ingenuidade nos acompanharam nos primeiros passos. Dificuldade de credibilidade inicial por ser muito jovem, [...]. Aprendi a aprender com os meus alunos, pois todo dia descubro que pouco sei, pois o conhecimento é extremamente vasto. Não tenho enfrentado qualquer dificuldade (P8).

Na sua fala, P1 declara que inúmeros fatores aparecem como desafios para o professor de ensino jurídico: salário aquém da dedicação que o docente dispensa ao magistério, a idéia de lucro sobrepondo-se aos objetivos da educação superior, falta de investimento na formação do professor, e ausência de estímulo à pesquisa.

No relato de P2, argumenta que o professor, na medida em que ensina, aprende com seus alunos, pois precisa esforçar-se nos estudos para melhor atender às expectativas em sala de aula. Ressalta, contudo, a imaturidade discente e o excesso de alunos em sala de aula como aspectos que dificultam o seu trabalho pedagógico.

O exercício da docência, marcado por desafios, remete o professor a conviver e a encontrar caminhos para superá-los, exercendo a prática pedagógica de forma crítico-reflexiva de modo que o conhecimento profissional seja produzido. Na realidade, enfrenta desafios e problemas porque a prática escolar “[...] constitui-se uma fonte de situações complexas, na qual o professor encontra-se face a face com os problemas e com as dificuldades crescentes dos alunos, referentes à apropriação e produção de conhecimento” (BRITO, 2006, p. 46). Neste sentido, P3 ressalta que a sua maior dificuldade no exercício da docência prende-se ao desafio de transmitir conhecimentos jurídicos aos seus alunos. Sua fala revela preocupação em desempenhar da melhor maneira possível o trabalho docente. Declara-se como docente que enxerga o valor da mediação, do diálogo em sala de aula, procurando agir de maneira comprometida com o fazer docente. Preocupa-se com o processo de aprendizagem de seus alunos, em despertar neles o interesse pelos estudos jurídicos.

No seu depoimento, P4 indica o grande número de leis vigentes e as sucessivas mudanças legislativas como dificuldades que desafiam o ser professor no ensino jurídico. Em vista desta situação apontada, que envolve ainda uma sobrecarga de trabalho, o professor de ensino jurídico precisa encontrar tempo para atualizar-se. O relato de P4 revela angústia em conciliar falta de tempo com a necessidade de manter-se atualizado em seus conhecimentos. Aponta também como desafio para o trabalho docente lidar com turmas numerosas, certamente porque comprometem o ensino-aprendizagem, interferindo, no seu caso particular, no maior ou menor estímulo para desenvolver o trabalho docente, dependendo do comportamento dos alunos em relação aos estudos.

Por sua vez, P5 enaltece o valor da experiência, da vivência no magistério, como meios eficazes de superação dos desafios de ser docente do ensino jurídico. Reconhece que, pessoalmente, encontra dificuldade na sua prática, em lidar com problemas que surgem em sala de aula (conversas de alunos, por exemplo). Alega dificuldade em manter-se atualizada na legislação, como fez P4.

Também acentua a falta de apoio ao professor iniciante, o que nos leva a inferir que nesta fase o docente enfrenta maiores desafios.

No relato seguinte, P6 encara o cotidiano da sala de aula como um lócus importante de aprendizado e de aperfeiçoamento constante para o professor de Direito. Demonstra, inclusive, valorização do saber que aprende em sala de aula e no convívio com seus pares. Esse relato revela que a socialização de experiências com os colegas professores, marcada pelo desafio permanente de ser professor no ensino jurídico, constitui uma fonte riquíssima de respostas e de alternativas para as dificuldades que vão aparecendo na prática docente. Da narrativa de P6 concluímos que o compartilhamento de histórias de vida e de experiências profissionais promove o apoio comum e a troca de ensinamentos entre colegas professores, objetivando a superação das dificuldades experimentadas na relação ensino-aprendizagem.

Outro dado importante nas reflexões de P6 refere-se aos problemas financeiros que inviabilizam a dedicação exclusiva à docência, fato este que a relega a um segundo plano. Ocorre aqui, por conseqüência, o que Esteve denominou de “[...] desvalorização social da profissão docente” (1995, p. 105). Também observamos no discurso de P6 que há uma preocupação em justificar o acúmulo de profissões (docência com outra atividade ligada ao Direito), em decorrência de baixa remuneração do magistério.

Neste contexto, no qual se coloca a docência do ensino jurídico num plano secundário, curiosamente percebemos haver prestígio social quando o profissional de Direito acumula sua atividade com a de professor universitário, como reconhecem Pimenta e Anastasiou (2002). Identificar-se como advogado e professor universitário, juiz de direito e professor universitário, e assim por diante, parece conferir respeitabilidade e prestígio ao profissional liberal ou servidor público, conforme o caso. Por fim, P6 informa que, pessoalmente, sua maior dificuldade está em exercer a docência jurídica em sala com número excessivo de discentes. Este desafio também foi apontado por P2 e P4.

De maneira sintética e objetiva, P7 relata que quase não tem vivenciado dificuldades no dia-a-dia de sua ação docente. Informa, contudo, apenas uma dificuldade, e alheia inteiramente à sala de aula: problema em compatibilizar horário de sua atividade como operador do Direito com a de professor de ensino jurídico. Quanto às situações que surgem na docência e que exigem mais do professor, prefere recorrer à palavra *desafios* (sem exemplificá-los) ao invés de *problemas*,

aliando-os ao desinteresse de parte dos alunos. Acerca da questão mencionada pelo interlocutor, é interessante ressaltar que as situações de ensino, por serem interativas, dependerão da relação dialética professor/aluno.

Os desafios de ser docente do ensino jurídico, na experiência pessoal de P8, nasceram de dois pontos que se completam e se justificam: da imaturidade e ingenuidade de iniciante na carreira de professor, e, da luta por obter credibilidade (reconhecimento profissional), em vista de ter começado a atuar como professor quando tinha pouca idade. Quanto ao cotidiano da sala de aula, afirma que não tem dificuldade, e que aprendeu a aprender com seus alunos, o que denota certa disposição para dialogar, revelando a consciência de que o ato de ensinar redundava em aprender também.

De um modo geral os relatos revelam que os interlocutores convivem com inúmeros desafios relacionados a diversos fatores e que, neles, procuram justificar ou apontar dilemas enfrentados no dia-a-dia como professores de ensino jurídico. Fatores que provêm do próprio contexto educacional jurídico ou do relacionamento direto professor-aluno são apontados como desafios. Do contexto mais amplo relacionado ao ensino jurídico, despontam a alegação de uma visão mercantilista das instituições privadas, ausência de reciclagem dos docentes, pouco estímulo à pesquisa, como acentua P1. Das relações professor-aluno alguns reclamam do excesso de alunos em sala de aula, como assim o fazem P2, P4 e P6, ou a imaturidade discente, conforme apontada por P2 e P8, e também o desinteresse dos alunos, como acentuam P3 e P7, são exemplos de situações que, segundo eles, criam dificuldades e tornam-se desafios no cotidiano do ser professor no ensino jurídico.

Lidar com esses desafios requer preparo ou formação para a docência. Inserindo-se neste quadro de desafios, percebemos que os interlocutores deixam fluir que a falta de formação pedagógica traz muitas implicações na gestão das situações vivenciadas na a docência, confirmando o que destacam Pimenta e Anastasiou (2002), quando ressaltam que isso resulta no surgimento de uma lacuna que termina por dificultar sua atuação diante de situações complexas vividas nos contextos escolares.

3.2.3 Investimentos pessoais na formação docente

Neste subitem serão analisadas como os interlocutores investem na formação continuada, em favor do desenvolvimento do saber-fazer e do saber-ser, enquanto professores do ensino jurídico. Recorrendo a investimentos pessoais o professor de ensino jurídico adquire, no transcurso de sua trajetória de vida pessoal e profissional, conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente. Esses conhecimentos, portanto, serão mobilizados no exercício da atividade profissional e contribuirão para o aprimoramento da própria vida do professor, como indivíduo e cidadão. Os investimentos contínuos no percurso formativo acham-se carregados de motivações, de apelos e razões que terminam sendo determinantes para que os interlocutores invistam permanentemente na construção de novos saberes e no redirecionamento e melhoria de saberes existentes.

Em geral, os interlocutores demonstraram grande interesse no tocante a investimentos pessoais na sua formação como professores do ensino jurídico. Investir na formação pessoal importa em rever a própria prática pedagógica, em repensar o fazer docente, no sentido de que os investimentos propiciem a capacitação para articulá-la às exigências da prática docente (NÓVOA, 1995).

No caso específico dos interlocutores do estudo, os investimentos que têm realizado, objetivando aprimorar suas atividades docentes mostram que há uma preocupação com a formação continuada, conforme evidenciam os dados:

Os cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação e a busca por novas técnicas de ensino superior devem ser a preocupação de todo docente dedicado à carreira. Pessoalmente, busco me manter atualizado em todos os aspectos o que me exige grande investimento de tempo e de dinheiro para aquisição de livros e participação em congressos, palestras e eventos de interesse da área (P 1).

O curso de mestrado lhe faz mergulhar em textos e leituras que provam existir muito a aprender, pois o direito é infinitamente complexo e multidisciplinar, sendo que através desse estudo teórico aprofundado, você está mais apto a fundamentar e sedimentar o aprendizado que irá repassar aos alunos (P 2).

Entendo que o meu maior investimento foi o de fazer um curso de mestrado em Direito, pois hoje sei que sou uma profissional diferente de tempos atrás. Mais madura, mais segura, intelectualmente em um nível maior (P 3).

Cursos de especialização e aperfeiçoamento, seminários e palestras (P4).

Concluí o mestrado pela UFPE. Não possuo formação específica na área pedagógica, mas cursos na área de didática e metodologia do ensino. Cursos e livros. [...] nos cursos de docência tenho me aprofundado (P5).

Para ter condições de repassar o maior número de experiências aos alunos, o professor necessita atualizar-se constantemente, inclusive com participação em cursos de pós-graduação. O investimento pessoal gira em torno desse objetivo. [...] já concluí os créditos no Mestrado, já fiz Curso Preparatório para Magistratura, além de participar de congressos, seminários e cursos. Além disso, é necessária a aquisição de livros e revistas jurídicas, em português e línguas estrangeiras, para isso é necessário conhecer outras línguas [...] (P 6).

Como magistrado, sou forçado a investir cotidianamente na profissão, com extensão ao Magistério, através da aquisição de material didático e participação em simpósios, tudo para efeito de reciclagem e novos aprendizados (P 7).

Quanto aos investimentos, pode-se dizer que oitenta por cento de tudo que ganhava quando era estudante investia em livros e cursos direcionados para o magistério. Quando fiz concurso [...] continuei obstinado ao magistério, investindo metade da remuneração em livros e equipamentos. Ainda hoje destinamos 10% da remuneração total em atualizações (livros, cursos e equipamentos) (P 8).

Através de seu relato, P1 aponta sua preocupação em atualizar-se para desempenhar com mais eficácia o ofício de professor. Preocupa-se em investir tempo e dinheiro na formação profissional e acentua que todo professor dedicado deve preocupar-se com a formação continuada, quer participando de cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, quer buscando técnicas novas de ensinar. Ao expressar sua preocupação quanto à necessidade de aprimoramento contínuo da formação docente, P1 acentua que os processos de construção e reconstrução de saberes são necessários àquele que deseja dedicar-se ao ofício de ensinar. Em sua narrativa percebemos que reconhece o caráter dinâmico e mutável do conhecimento jurídico, que impõe obrigatoriedade ao professor de investir constantemente no seu aprendizado e aperfeiçoamento.

Na sua narrativa, P2 confere grande importância ao curso de mestrado em Direito, ao despertar-lhe para a necessidade de aprender cada vez mais, e que isso foi possível ao apropriar-se de conhecimentos mais consistentes e amplos na pós-graduação *stricto sensu*. Ressalta que o mestrado permite a descoberta de um novo modo de ver o Direito (ressaltando sua complexidade e caráter multidisciplinar), deixando transparecer, na sua narrativa, que o mestrado encaminha para uma melhoria tanto da compreensão do fenômeno jurídico quanto de maior domínio teórico do conteúdo a ser transmitido aos alunos. Vincula o

aprimoramento profissional ao desempenho como docente em sala de aula, ao dizer que a aquisição de aprendizado teórico mais aprofundado ajuda na melhoria da transmissão de conhecimentos aos alunos.

Seguindo entendimento semelhante ao de P2, P3 enfatiza que o curso de Mestrado em Direito significou o mais importante investimento realizado em favor de sua formação profissional. Rever a sua história pessoal e profissional e constata, comparando o ontem e o hoje, que transformações significativas ocorreram ao longo de sua história. Alega que adquiriu mais maturidade, segurança e um maior preparo intelectual, porém não explicita se esse investimento redundou em real melhoria do ensino-aprendizado ou do seu ser e fazer como docente do ensino jurídico.

Em suas reflexões, P4 aponta como investimentos pessoais na formação profissional docente a participação em “cursos de especialização e aperfeiçoamento, seminários e palestras.” Demonstra preocupação em dar continuidade à sua formação docente, porém não revelou ambições maiores, como cursar mestrado e doutorado, o que não significa que veja a construção do magistério jurídico sob uma ótica limitada quanto à aquisição de novos saberes. Os investimentos apontados revelam que constrói uma trajetória formativa linear, aparentemente diversificada, porém focada mais na atualização de seus conhecimentos profissionais.

Expressando-se de maneira enfática, P5, por sua vez, fala dos investimentos pessoais na formação profissional. Destaca o curso de mestrado em Direito realizado na UFPE e, acrescentou que, desde então, recorre a cursos e livros, procurando atualizar-se constantemente. Demonstra interesse em relação à formação pedagógica, participando de cursos voltados para a docência. Percebe-se que investe no processo formativo e no crescimento pessoal e profissional, postura que certamente pode contribuir para rever, com freqüência, seu fazer pedagógico.

Segundo P6, o investimento na formação continuada tem como motivo fundamental munir-se de melhores condições para transmitir *experiências* aos discentes. Neste sentido parece-nos que *investimento*, para P6, termina sendo uma maneira de capacitar o professor para melhor transmitir conteúdo. Todavia, seu interesse em aprimorar-se pessoal e profissionalmente é bastante eclético, e demonstra entusiasmo pela busca constante de novos conhecimentos. Esses investimentos na formação profissional possibilitam o envolvimento permanente em atividades que podem re-significar a prática docente.

Na narrativa de P7, que simultaneamente ao magistério superior exerce a profissão de juiz de Direito nesta Capital, fica explícita a preocupação com a formação continuada, ao afirmar que procura aprimorar-se de modo que atenda tanto à magistratura quanto à sua atividade de professor de ensino jurídico. Entendemos, todavia, que P7 coloca como fator de motivação desses investimentos, prioritariamente, a magistratura. A docência termina por ser beneficiada com esses investimentos profissionais para atender ao exercício da judicatura.

Finalmente, P8 narra que sempre investiu bastante na formação pessoal e profissional, desde os tempos de estudante. Da sua fala percebemos certo desprendimento em continuar com seu investimento pessoal e profissional, ressaltando preocupação em formar-se, permanentemente, adquirindo livros e realizando cursos direcionados ao magistério superior. Para melhor desempenhar a ação docente, P8, segundo relata, afirma não medir esforços financeiros, posicionando-se com igual envolvimento pelo magistério, conforme apontado por P6. A sua narrativa deixa transparecer a preocupação com a trajetória de formação pessoal e profissional, na medida em que procura conciliar a atividade de auditor com a de professor de ensino jurídico.

Através da análise das narrativas dos interlocutores, relacionadas às suas histórias da profissão docente, no que se refere, especificamente, aos indicadores que integram o primeiro eixo de análise deste trabalho investigativo, os dados demonstram que, de um modo geral, vêem a profissão docente sob uma ótica ainda bastante conservadora e tradicionalista, como tal ocorre com a visão que têm de formação docente. Todavia, revelam interesse de construir e ampliar a formação profissional e pessoal, embora as referências a uma formação específica para a docência tenham sido tímidas.

Os interlocutores do estudo relacionam o conhecimento de sua área de formação inicial – o Direito – ou a prática desenvolvida como profissionais do Direito (quando exercem profissão simultaneamente à docência) com o que eles consideram saberes importantes para o exercício do magistério no ensino jurídico, revelando compreender que o conhecimento do conteúdo pode ser suficiente para o exercício da profissão docente.

Entendemos também que pensam na formação continuada como resultante da acumulação de cursos e ao se reportarem à qualificação profissional não demonstram preocupação em superar a racionalidade técnica de seu trabalho

docente no ensino jurídico. Superação de um ensino conservador que tende a torná-los o que Pimenta denominou de “[...] meros aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares [...]” (2005, p. 29). Assim, os interlocutores informam que privilegiam a aquisição de conhecimentos com o propósito mais acentuado de buscar a ampliação de conhecimentos, no intuito de dar outro sentido ao fazer docente.

3.3 Eixo de análise II – Aprendendo a ensinar

O ato de ensinar é dinâmico e acontece segundo uma relação de reciprocidade, pois na medida em que o professor ensina, também aprende (FREIRE, 2004). Enquanto coloca-se como mediador do conhecimento, auxiliando e orientando o discente a desenvolver-se como pessoa, como cidadão e como profissional, o professor edifica continuamente sua formação pessoal e docente influenciado por essa relação dialética e interativa.

Conforme postula Guarnieri (2005) o processo de tornar-se professor é condicional, pois se consolida na medida em que há o efetivo exercício da profissão docente. À luz desta afirmação, aprender a ensinar constitui um processo que vai sendo consolidado ao longo do tempo, com a prática pedagógica, com as experiências e vivências que dela decorrem.

No dia-a-dia da prática pedagógica, o professor aprende com seus alunos, com seus pares, com o meio onde está inserido. Aprender o ofício de ensinar impulsiona-se no enfrentamento e na superação de obstáculos, de dificuldades e de desafios que surgem em sala de aula, principal espaço de realização do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, refletindo sobre o ser professor e o aprender a ensinar, Brito afirma que desponta um paradigma novo relativo à formação docente, no qual adquire relevo a articulação entre teoria e prática, “[...] valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social” (2007, p. 49). Assim, no fazer pedagógico diário, a articulação entre teoria e prática deve vir acompanhada de um posicionamento crítico-reflexivo por parte do professor, que envolva o pensar sobre a própria prática e que conduza à superação do paradigma que coloca esse profissional como um técnico.

Na esteira dessa perspectiva inovadora acerca da formação docente, o domínio de conteúdo, a qualificação acadêmica (cursos de mestrado e doutorado), e renome profissional obtido, não podem ser vistos como soluções para os desafios pertinentes ao ofício de ensinar. A formação pedagógica, a educação continuada, e a dedicação à pesquisa que encaminhe para a produção do conhecimento, contribuirão para o desenvolvimento e consolidação da identidade pessoal e profissional do professor. O professor de ensino jurídico, neste sentido, precisa qualificar-se pedagogicamente, refletir sobre seu trabalho, de modo que transforme sua prática docente e realize satisfatoriamente seu papel social, pois não lhe cabe apenas executar e processar informações, como se fora uma máquina, um robô programado (SILVA, 2005).

Neste eixo de análise, portanto, analisaremos como os professores de ensino jurídico, interlocutores deste trabalho, descrevem suas práticas pedagógicas (saber-ser e saber-fazer) relacionando-as aos saberes próprios da profissão docente, conforme destacados nos seguintes indicadores: A prática pedagógica como contexto de saberes docentes; Saberes construídos na vivência da prática pedagógica; e A produção dos saberes docentes: diferentes contextos. Assim, passamos a analisar os dados da pesquisa à luz desse eixo e a partir dos referidos indicadores.

3.3.1– A prática pedagógica como contexto de saberes docentes

Os saberes docentes ganham significação e concretude no contexto da prática pedagógica, espaço através do qual o professor produz, transforma e mobiliza saberes próprio da docência (TARDIF, 2000). Dessa forma, como a noção de contexto adquire relevância ao considerarmos o fazer docente optamos pelo sentido proposto por Abdalla (2006), que o vê como sendo a prática e a teoria ligadas entre si.

O professor de Direito, em sua práxis, trabalha com uma pluralidade de saberes, imprescindíveis para o exercício profissional. Nesse sentido, os espaços da prática educativa do professor, principalmente a sala de aula, representam, na interligação teoria e prática, o contexto no qual os saberes docentes, múltiplos e heterogêneos, são mobilizados, produzidos, e transformados no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Os dados analisados neste indicador apontam como os interlocutores, no processo de aprender a ensinar, fazem da prática pedagógica o contexto de produção de saberes.

A prática é essencial para a contextualização dos ensinamentos teóricos, entretanto, deve estar em equilíbrio com o manancial doutrinário apresentado em sala de aula. No ensino jurídico, a prática deve ser vista como uma ferramenta de trabalho no ensino jurídico e não o próprio ensino jurídico. Estabelecer este diferencial vem sendo a grande dificuldade dos que fazem o ensino jurídico no Brasil (P1).

Na vida de professora aprendi muita coisa, [...]. À medida que o professor desenvolve a sua atividade, percebe porque na turma 'A' o assunto rendeu da melhor forma, percebe porque a turma 'B' está sempre atrasada, e a partir disso vai desenvolver habilidades de modo a conseguir o equilíbrio das duas turmas, [...] (P2).

A prática sempre foi e será um elemento do ensino-aprendizagem de grande valia, pois será ali que concretizamos o que aprendemos teoricamente [...] (P3).

[...] em sala de aula surgem as mais diversas situações que o professor mais experiente, por já ter passado por muitas, consegue resolver de uma forma menos traumática (P4).

A minha atividade de advocacia influenciou bastante para as atividades docentes, e a prática é indispensável em qualquer disciplina (P5).

O trabalho docente passa pela necessidade do professor criar e aplicar nas suas aulas estratégias para atender a uma diversidade de situações [...]. Essa diversidade de ocorrências envolve aspectos como organização de programas, seleção de conteúdos, escolha da metodologia adequada a ser aplicada ao ensino, acompanhamento da aprendizagem dos alunos, gestão da classe, sendo que tudo isso termina por agregar ao professor saberes construídos durante o decorrer do exercício da profissão (P6).

A prática é a sedimentação do conhecimento. Portanto, deve ser incentivada para o bem da formação profissional (P7).

O exercício da advocacia, os vários concursos a que me submeti, e, principalmente, o exercício no cargo de Auditor, foram as experiências práticas que me balizaram para o exercício do magistério (P8).

Conforme relata P1 é na prática diária que o professor, no espaço da sala de aula, contextualiza seus conhecimentos teóricos, desenvolvendo o ato pedagógico em equilíbrio com a teoria, como frisa no seu depoimento. Na sua fala revela-se uma valorização da prática pedagógica como lugar de contextualização de conhecimentos, ao tempo em que demonstra consciência de que a conjugação entre

teoria e prática é importante para o trabalho docente do professor de ensino jurídico, porém não realça a vivência da prática como contexto de aprender a ser professor.

Segundo ainda o relato de P1, os saberes que são provenientes da experiência (saberes práticos apreendidos e incorporados no trabalho diário e no conhecimento de seu meio) são completados pelos saberes disciplinares. Evidencia-se sua preocupação em articular esses saberes no contexto de sua prática profissional, formando uma unidade pragmática (TARDIF, 2000).

Na concepção de P2 o dia-a-dia de sala de aula e a experiência docente propiciam a aquisição de habilidades (saberes) que possibilitam a realização de seu trabalho no contexto da prática pedagógica flexível, na qual busca atingir o equilíbrio entre seus alunos no processo ensino-aprendizagem. Vemos que atribui grande valor ao saber experiencial e ressalta o seu desenvolvimento na medida em que concretiza seu trabalho como professora e conhece melhor o espaço onde atua.

A narrativa de P3 destaca a importância da prática pedagógica como dimensão formativa do professor de ensino jurídico, reveladora de saberes mobilizados pelo professor no seu trabalho docente. P3 afirma que na prática docente os conhecimentos teóricos são concretizados, significando, segundo o seu entendimento, que a prática pedagógica representa o espaço privilegiado no qual o exercício da docência atinge seu ápice, pois os saberes adquiridos anteriormente (denominados na sua fala de conhecimentos teóricos) ganham consistência e concretude e são re-traduzidos para responder à especificidade do trabalho docente.

Segundo o entendimento de P4, a sala de aula possibilita a ocorrência de diversas situações que precisam ser solucionadas pelo professor. Assim, como toda atividade calcada na interação humana a profissão docente é, muitas vezes, marcada pela ocorrência de conflitos, o que leva P4 a ressaltar que a experiência, ao buscar respostas aos desafios de ensinar, confere ao professor maior capacidade de solucioná-los e de modo menos traumático possível. Nesse sentido, como é o caso do professor, aquelas pessoas “[...] que trabalham com seres humanos devem habitualmente contar consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência [...] para controlar seu ambiente de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 16).

Prosseguindo nas análises das narrativas, constatamos que P5 aponta a imprescindibilidade da prática como contexto de elaboração e re-elaboração de saberes docentes. Ressalta, também, que o exercício da advocacia influenciou bastante

nas suas atividades como docente. Depreendemos que sua prática pedagógica recebeu bastante influência de sua prática advocatícia. Os conhecimentos profissionais relacionados ao Direito e ao exercício da advocacia integram-se à prática docente, formando um contexto amplo de atuação profissional, no qual P5 desenvolve sua maneira pessoal de ser e de realizar seu trabalho como professor. Esses dados confirmam o que postula Tardif (2000) ao afirmar que o ofício docente requer a articulação de saberes plurais e heterogêneos.

Para P6 o trabalho docente constitui um espaço de criação e de aplicação de estratégias em razão das situações inusitadas que acontecem no dia-a-dia da sala de aula. A sua narrativa revela uma prática pedagógica reflexiva, que não opõe resistência à mudança, pois ao deparar-se com uma situação nova, não reluta em criar e aplicar a estratégia que julga mais adequada no sentido de oferecer resposta conforme o caso exige. A partir da experiência adquirida na prática docente, P6 dá ênfase à sua maneira pessoal de ser e de ensinar, na medida em que articula diversos saberes no contexto de sua prática pedagógica (NÓVOA, 1995).

A valorização da prática docente cotidiana como contexto de produção de saberes também é destacada por P7 em sua narrativa. Conforme destaca, a prática é o espaço no qual o conhecimento docente é sedimentado, ou seja, nele consolida-se esse conhecimento que é elaborado e mobilizado pelo professor de ensino jurídico ao longo do seu fazer pedagógico, havendo, portanto, a necessidade de que seja incentivada a prática reflexiva em favor da própria formação profissional do docente.

Seguindo a mesma compreensão destacada por P5 em sua narrativa, a prática pedagógica para P8 é vista como um espaço de interseção e de complementação de saberes, na medida em que suas atividades relacionadas à advocacia e à auditoria emergem como norteadoras e determinantes no exercício do magistério jurídico. Nesta direção, a experiência vivida como operador do Direito embasa e legitima a profissão docente, formando um contexto segundo o qual a prática pedagógica recebe influências de múltiplos saberes, sejam próprios do exercício de profissões jurídicas, sejam específicos do fazer docente.

Dando continuidade à análise interpretativa, no próximo indicador apresentamos os relatos dos interlocutores acerca dos saberes que são construídos no cotidiano de suas práticas pedagógicas no ensino jurídico.

3.3.2 – Saberes construídos na vivência da prática pedagógica

Os saberes que compõem a profissão docente são personalizados, plurais, heterogêneos, temporais e situados (TARDIF, 2000). Nesta perspectiva diversos saberes são mobilizados pelo professor no cotidiano da sala de aula, ao longo do seu percurso formativo profissional. Dá-se, então, um *encontro* de saberes, dentre os quais os relacionados à experiência ganham destaque e familiaridade no cotidiano da prática pedagógica. Essa realidade faz com que tenhamos um profissional em permanente mutação, que se obriga a redimensionar, de modo crítico e contínuo, seu ser e seu fazer na profissão docente por força da própria natureza dialética integradora da ação pedagógica.

A prática pedagógica compreende a instância de saberes mediados pelo professor no processo de ensino aprendizagem. Em decorrência da complexidade e da especificidade que envolve seu trabalho docente, o professor não somente transmite múltiplos saberes, mas, a partir da reflexão crítica, produz saberes pertinentes ao seu ofício no magistério, valendo-se de suas vivências, de sua história de vida, de seus valores e crenças, de modo que possa enfrentar desafios, tomar decisões, superar obstáculos, mediar situações reais que precisam ser articuladas nos diferentes contextos de trabalho.

Das falas dos interlocutores emerge uma variedade de *saberes* invocados como resultados da vivência da prática pedagógica, como evidenciam os dados da pesquisa:

Dizer que foram muitos, talvez não precise, mas ao longo destes poucos anos de experiência profissional descobri que a humildade ainda deve ser uma característica a ser preservada pelos docentes (P1).

[...] o professor tem que ter vivência prática [...] tem que ter segurança ao demonstrar o conhecimento sobre a matéria, pois cada nova turma há um novo desafio (P2).

Entendo que os saberes docentes são construídos ao longo do processo, ou mesmo antes do processo como os saberes pessoais, em que adquirimos no seio da família, a questão da educação, da ética. Os saberes provenientes da minha formação profissional são também de grande valia, pois tento repassá-los aos meus alunos (P3).

Ser professor é experiência de vida. É ter contato com várias pessoas simultaneamente, com a importância e responsabilidade de transmitir conhecimentos (P4).

Compreender melhor o perfil do aluno da faculdade privada, ser mais maleável e tolerante e, ao mesmo tempo, ser justa com os alunos (P5).

O principal aprendizado construído ao longo da experiência profissional é que cada turma necessita de estratégia única para o desenvolvimento do ensino. Cada aluno é diferente, e que podemos encontrar semelhanças, mas não igualdades. Outro aprendizado obtido é que o professor deve resolver os problemas surgidos em sala de aula, diretamente com os alunos [...]. Pode-se apresentar também como aprendizado a consciência de que o professor nunca impõe respeito, pois este somente é conquistado com a convivência com os alunos (P6).

O saber da experiência, da própria disciplina ministrada, [...]. Que o homem deve ser o centro de minha preocupação, pois é o destinatário da educação (P7).

Creio que o maior de todos os aprendizados foi o da prudência e equidade nas ações de vida. Aprendizado útil não só para o exercício do magistério, [...]. Com o magistério lidamos com a diversidade humana, e para uma boa convivência aprendemos a aceitar as pessoas como elas são, reconhecendo suas virtudes e defeitos. Aprendemos a tentar lapidar tanto as virtudes dos alunos quanto as nossas próprias (P8).

No seu relato P1 reconhece a diversidade de saberes edificadas no cotidiano da prática pedagógica, porém, não fornece maiores detalhes acerca dos mesmos. Preferiu invocar o saber experiencial, priorizando-o, e nele apóia-se para destacar a importância de uma virtude pessoal (a humildade) como valor a ser observado por qualquer docente. P1 parece encaminhar os saberes com os quais lida na prática pedagógica (mesmo não procurando defini-los) para sua própria visão de mundo, pois sua preocupação com a postura virtuosa que a experiência docente possibilita ao professor cultivar, é um aprendizado que aquele que tem por escopo profissional mediar o aprendizado de seu semelhante, obriga-se a cultivar. Sua narrativa demonstra, de fato, que o individual e o profissional confundem-se na pessoa do professor, que exerce um ofício repleto de valores, alicerçado em bases ético-filosóficas (GRILLO, 2004).

A narrativa de P2 coloca em evidência os conhecimentos da experiência como subsídios da ação docente, como saberes que dão segurança ao professor na interação com os alunos e na mediação do conhecimento. Nesse sentido, destaca que para obter êxito no processo de ensinar, o professor deve conhecer bem o

conteúdo da disciplina que leciona, compreendendo como viabilizá-la, na prática, e como agir, em benefício do aprendizado de seus discentes. A experiência, portanto, favorece a produção de saberes, preparando o professor para os desafios que cada turma nova traz consigo.

Sobre a prática pedagógica, P3 destaca uma pluralidade de saberes, que têm como fontes a família, a educação pessoal, a ética, compondo um acervo de dimensão pessoal que transcende ao aspecto meramente cognitivo, envolvendo sua história de vida, seus valores. Ressalta, em sua fala, os saberes da formação profissional, relacionados ao Direito, acentuando a importância que recebem na ação educativa, socializados em favor do aprendizado de seus alunos. Observamos, enfim, que P3 percebe a experiência como lócus de um repertório de saberes, direcionados de modo pragmático, para melhor atender às demandas do trabalho docente.

Corroborando o fato de que o objeto do trabalho docente é o ser humano, uma vez que a educação é ato de interação entre pessoas, P4 aponta a experiência, marcada pelo contato humano e pela interatividade, ao lado da transmissão de conhecimento, como aspectos integrativos norteadores da responsabilidade do professor no seu ofício de ensinar. Não obstante posicionar-se, no seu fazer docente conforme uma visão humana da educação, P4 parece deixar fluir sua adesão a uma concepção tradicional do trabalho do professor ao considerar a relação ensino-aprendizagem na perspectiva da racionalidade técnica, alegando como sendo responsabilidade daquele que ensina “[...] transmitir conhecimentos”. Esse posicionamento tradicionalista, conforme Vasconcelos (2000) é comum no ensino superior, concorrendo para mantê-lo conservador.

No seu relato, P5 menciona, ainda que considere apenas o discente de instituição privada, a maleabilidade, a tolerância, e o senso de justiça, como medidas necessárias ao relacionamento com seus alunos. Ao assim proceder, entendemos que P5 põe em destaque estratégias que têm o propósito de orientá-lo mais do que no seu trabalho docente, a sua convivência com alunos. Não fala de saberes que constrói na vivência de sua prática pedagógica, limitando-se a entender melhor o perfil, para que possa ter uma relação com os mesmos talvez menos conflituosa.

Na narrativa de P6 percebemos que o principal aprendizado que a prática pedagógica lhe conferiu está relacionado ao reconhecimento de que cada turma tem sua singularidade, levando-o a adotar estratégia específica para que possa atender

às situações particulares de ensino. Com base nesse aprendizado, informa que diversifica sua ação docente, atento às particularidades que cada turma apresenta. Ou seja, a sabedoria da prática possibilita ao profissional docente uma re-visão da prática.

Tal como procede em relação às turmas, P6 considera igualmente importante respeitar a individualidade de cada aluno, medida que certamente poderá enriquecer o relacionamento intersubjetivo em sala de aula, minimizando os conflitos e aproximando os sujeitos partícipes do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo um senso coletivo benéfico ao ensino.

Concluimos que na prática pedagógica, a experiência encaminhou P6 para a valorização acentuada da interação humana, calcada no respeito à individualidade de cada aluno e às particularidades de cada turma, conforme se lhe apresenta a situação de trabalho no ensino jurídico.

P7, na sua narrativa, confere destaque tanto ao saber da experiência quanto ao saber relativo à disciplina que ministra. Ao ressaltar este último, certamente refere-se ao domínio de conteúdo. Sabemos que os saberes da prática desenvolvem-se no exercício da docência, integrando o saber-fazer e o saber ser (*habitus*, habilidades, rotinas) do professor, enquanto os saberes disciplinares (de conteúdo) correspondem, no caso, ao campo específico do Direito, aos provenientes da formação inicial e continuada do docente. Por fim, P7 sintetiza sua ação como docente, afirmando, de maneira direta, que por ser sujeito da educação, o homem representa o centro de sua preocupação. Nesta afirmação aparece o fundamento ético que o mesmo confere à educação, posicionamento que ratifica a interpenetração de aspectos pessoais e profissionais que definem sua prática como docente de ensino jurídico.

P8, em sua narrativa, reporta-se à prudência e à equidade como maiores aprendizados de vida, que marcam a sua própria vivência, ainda que não faça menção, especificamente, à sua prática pedagógica. Certamente que apropriação de virtudes de histórica relevância filosófico-jurídica, tais como a prudência e a equidade, torna-se bastante útil, inclusive, para o exercício da docência, porém, por si só, não suprem a necessidade de formação docente e não são suficientes para o exercício do magistério. Além das virtudes acima apontadas, P8 parece considerar ainda tolerância como importante para o trabalho docente, pois reconhece a heterogeneidade que marca o contexto onde se dá a prática pedagógica.

Provavelmente enxerga o processo ensino-aprendizagem como um meio de aprimoramento recíproco entre professor e alunos, pois fala em boa convivência, aceitação do outro, reconhecimento de virtudes e defeitos, como medidas saudáveis nessas relações interativas, o que, para nós, insere-se no âmbito do bom senso. Os estudos de Gauthier et. al (1988) indicam que ter bom senso, saber o conteúdo, aliado ao saber ensinar, são aspectos importantes no exercício da docência.

A seguir apresentamos os dados pertinentes ao terceiro indicador analisando os diferentes contextos de produção dos saberes dos interlocutores da pesquisa

3.3.3 – A produção dos saberes docentes: diferentes contextos

Os professores são produtores de saberes múltiplos, utilizados concretamente no seu espaço de trabalho cotidiano, para atender às diversas tarefas docentes. Esses saberes são produzidos, incorporados, validados, e articulados em diferentes contextos de sua prática pedagógica. Nesse sentido, as situações particulares do trabalho docente propiciam a construção e utilização desses saberes, dando-lhes, inclusive, sentido (TARDIF, 2000). Em outras palavras, a produção de múltiplos saberes dá-se na ambiência do processo ensino-aprendizagem, que resulta na composição de um quadro de interações humanas materializadas nas relações professor-aluno, teoria-prática, professor-professor, que compõem a ação pedagógica.

Para compreendermos como são produzidos os diversos saberes nos diferentes contextos da prática de ensinar, vejamos o que revelam as narrativas dos interlocutores:

Particularmente, busco a cada dia, inserir-me nesse contexto de saberes que possam influenciar na mais completa formação acadêmica (P1).

Você tem que saber responder às perguntas dos alunos em sala de aula, não só quanto ao conteúdo, mas também ter psicologia, jogo de cintura, presença de espírito (P2).

Os saberes do conhecimento jurídico e da experiência, o conhecimento curricular. Os dois primeiros são mais importantes para mim [...] (P3).

A sala de aula é um local em que o aprendizado é simultâneo entre aluno e professor [...] (P4).

Na área jurídica, infelizmente, é uma construção solitária, poucas vezes ocorre, exceto nos encontros de início de semestre, quando os professores se reúnem, trocam idéias, experiências (P5).

[...] a docência ensina ao professor realizar na prática aquilo que ele leva para a sala de aula (conhecimento, experiência, prática profissional, vivência) (P6).

Através da pesquisa e da experiência em sala de aula, que tanto exige a modernização do professor (P7).

Hoje, o conhecimento é aberto. Todos sabem alguma coisa, por isso deve-se aprender o que cada aluno, cada colega professor, cada profissional, os livros, a internet, e até os cidadãos em geral, têm a ensinar (P8).

Percebemos a preocupação de P1 em inserir-se nos diferentes contextos nos quais ocorre a produção de saberes necessários à docência, notadamente do ensino jurídico. Ainda que não tenha revelado diretamente, observamos que P1 tem consciência de que precisa produzir saberes que dêem respostas à sua ação pedagógica de modo mais eficaz, gerando-os e produzindo-os em sala de aula ou em outros espaços educativos, pois sua motivação é respaldada no propósito de articular principalmente os saberes que concorram para uma melhor formação acadêmica de seus alunos. Verificamos que o espaço amplo onde acontece o processo ensino-aprendizagem reveste-se de uma dimensão determinante na prática pedagógica de P1 e que seu processo de aprender a ensinar ocorre nas situações/experiências, restritos à sala de aula.

No relato seguinte, sobressai da fala de P2 a preocupação em dar respostas às intervenções de seus alunos. Depreende-se que P2 vê a sala de aula como um lócus de relações humanas que obrigam o professor a dominar, mobilizar e construir tantos os conhecimentos teóricos (conteúdo da disciplina), como também desenvolver habilidades que visem atender às indagações, aos questionamentos e até mesmo às expectativas dos alunos. P2 aponta a psicologia, a presença de espírito e o jogo de cintura como importantes para relação professor-aluno.

Tudo isso demonstra, enfim, que para P2 a sala de aula propicia a criatividade, o rompimento de rotinas e a adoção de estratégias que “[...] garantam o dinamismo e a efetividade do processo ensino-aprendizagem” (BRITO, 2003, p. 63).

Neste contexto complexo, de mediação do ensino, o professor é medido, testado, posto à prova como profissional da docência.

Na sua narrativa, P3 destaca a valorização dos saberes próprios da formação jurídica, colocando-os ao lado dos saberes da experiência e curriculares. Para os espaços que integram a ação docente deste professor, segundo depreendemos de seu depoimento, esses saberes são contextualizados, situados, e aplicados, com ênfase principalmente naqueles que provêm da formação jurídica e da experiência. No relato de P3 fica evidente que a experiência solitária na formação e na vivência da prática pedagógica representa o contexto de construção do saber ensinar.

O relato que segue expressa a importância da prática pedagógica vivenciada, compartilhada, segundo um processo interativo professor-aluno, no qual o ato de ensinar compreende também o ato de aprender, como acentua P4. O professor adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática pedagógica, na mediação que realiza com seus alunos em sala de aula. Seguindo posicionamento convergente com o de P1, P2 e P3, o contexto da sala de aula significa para P4 o espaço no qual os saberes são produzidos no seu fazer pedagógico diário. Essa constatação indica a necessidade de ampliar ou de criar espaços de interação entre os professores para que possam analisar a própria prática e os seus modos de ser e estar na docência.

P5 traduz o seu pensar alegando, peremptoriamente, que a construção de saberes, como professor do ensino jurídico, dá-se de maneira solitária. Trata-se de um posicionamento consoante ao que fora posto pelos demais interlocutores. P5 posiciona-se apontando esse ato de apropriação solitária de saberes da docência, contudo acrescenta que os encontros pedagógicos de início de semestre, possibilitam trocas de idéias e de experiências entre professores, conseqüentemente, podem traduzir-se em lócus de re-significação do saber docente.

Na narrativa de P6, a docência é percebida como atividade profissional propiciadora de aprendizado diversificado (conhecimento, experiência, prática profissional, vivência, como ele próprio enumera), concebendo-a, portanto, como contexto de concretização de vários saberes mobilizados pelo professor no exercício de sua atividade docente. Nesse contexto fértil o professor atua, desenvolve sua

prática docente, daí resultando que a maneira de ser e de ensinar sejam entrelaçadas, conforme compreendemos a partir das palavras de P6.

Na sua narrativa P7 demonstra preocupação com o que ele denominou de modernização do professor, ou seja, com o aprimoramento profissional constante que o docente deve buscar em favor de sua atividade docente. Ao eleger a pesquisa bibliográfica como alicerce da prática pedagógica (esta materializada na experiência em sala de aula), integra importantes contextos de produção de saberes docentes. Entendemos que P7 tem consciência de que o professor precisa atualizar-se, investir no seu aprimoramento profissional, colocando a busca de conhecimentos como fonte enriquecedora de sua prática.

Por fim, conforme depreendemos da narrativa de P8, o ato de conhecer não tem limites, sendo acessível a todos. Nos espaços plurais que a sociedade do conhecimento e da informação disponibiliza, o professor compartilha experiências, vivências, aprendizados, obrigando-se, segundo P8, a também aprender com seus alunos, com seus colegas professores, com outros profissionais, e com os cidadãos em geral, segundo uma relação recíproca e interativa, resultando uma diversidade de fontes que favorece sua ação docente, marcada por contextos que possibilitam ao professor construir e mobilizar saberes em benefício do processo ensino-aprendizado.

Através das narrativas dos interlocutores foi possível percebermos que o processo de aprender a ensinar é pontilhado de desafios, desejos de superar obstáculos, ocorrendo uma valorização da experiência e da prática como requisitos mais acentuados na busca por firmarem-se como professores de ensino jurídico.

Em geral, os interlocutores reconhecem que lidam com diversos saberes, e, mesmo tendo dificuldades em teorizá-los, defini-los, sabem que esses saberes (ou conhecimentos da docência), são apropriados, mobilizados e aplicados no dia-a-dia da docência, figurando como importantes para a ação pedagógica que procuram desenvolver como professores. E, quanto aos diferentes contextos de produção desses saberes docentes, os dados da pesquisa apontam no sentido de que os interlocutores não reconhecem sua diversidade. Também não vislumbramos o despertar de uma consciência crítica de que é necessário melhorar, cada vez mais, a prática pedagógica, haja vista o predomínio bastante conservador, que tanto caracteriza o trabalho do professor de Direito em geral, e, por conseguinte, o próprio ensino jurídico no País. É importante salientar que a prática pedagógica

desenvolvida por nossos interlocutores, notadamente no que concerne à produção de saberes docentes, requer o desenvolvimento de atitudes coletivas, socializadas, mais críticas e reflexivas.

3.4 Eixo de análise III – Prática pedagógica: reelaborando a cultura da profissão docente

A profissão docente está sujeita a um processo contínuo de construção que vai sendo forjado e determinado na medida em que o exercício do ofício de ensinar efetiva-se no contexto da ação pedagógica. O ofício de ensinar não é um ofício qualquer, mas um ofício marcado pelo caráter de universalidade (GAUTHIER et. al., 1988). Trata-se uma atividade complexa, carregada de singularidade, constituída pelo encontro de diferentes aspectos que integram a história de vida pessoal do professor, e a sua efetividade acontece pela mobilização de vários saberes na sua prática pedagógica. Em vista disso, a questão da prática pedagógica torna-se relevante quando examinamos a formação do professor.

Quando nos propomos investigar o ser professor, a prática pedagógica destaca-se como um dos pontos de maior relevância que merece ser considerado. A perspectiva é de pensar a formação do professor que supere o paradigma da racionalidade técnica e que considere os saberes e práticas docentes. Atentas a essa preocupação, nossas reflexões envolvendo a formação do professor apontam pela premência em considerar a formação docente como processo no qual a cultura profissional do professor deve ser re-significada, e que termine por valorizar as práticas docentes de modo que sejam mais participativas, reflexivas, e, principalmente, críticas (BRITO, 2007).

A formação docente acontece no bojo das experiências e desafios cotidianos vivenciados pelo professor como indivíduo e como profissional do magistério, e, por essa razão, o olhar sobre questões fundamentais de sua prática pedagógica precisa ser considerado.

Como o professor concebe a prática docente, como vê a formação pedagógica e a relaciona com a docência, e como os saberes da experiência contribuem na construção do ser professor, apresentam-se como proposições que podem trazer luzes ao modo como o professor, a partir de sua prática pedagógica,

reelabora a cultura da profissão docente. Vejamos o que os dados da pesquisa revelam a partir do que fora enfatizado pelos interlocutores.

3.4.1 – A prática docente: o que pensam os professores

Nesta parte do estudo apresentamos as reflexões dos interlocutores em relação ao que pensam de suas práticas docentes, notadamente no exercício da profissão de professor de ensino jurídico. Investigar a formação de professores levamos a destacar tanto a prática docente quanto os saberes mobilizados na prática de ensinar, despontando, entre estes, os saberes da experiência, que assim precisam ganhar relevo nas reflexões teóricas. O caráter reflexivo surge como novo paradigma na formação docente (BRITO, 2007).

Nesse sentido, as falas dos interlocutores são bastante elucidativas e evidenciam, em geral, uma maneira muito própria de desenvolvimento da prática docente no cotidiano da sala de aula, além de possibilitarem a reflexão sobre a prática pedagógica. O saber-ser e o saber-fazer estão presentes em suas narrativas, conforme descrevem sua prática docente:

Inicialmente, preparo um plano de aula, que envolve pesquisa bibliográfica e síntese do material pesquisado. Junto ao plano da aula coloco questões que visam estimular o aluno a refletir criticamente sobre o assunto ministrado. Às vezes, as questões são apresentadas na abertura da aula. Em regra, as minhas aulas são expositivas, com utilização de casos práticos para contextualizar o assunto, objetivando estimulá-los (P1).

Primeiramente, coloco a aula em tópicos. A seguir, faço uma explanação pouco teórica, mas carregada de muitos exemplos práticos. A minha disciplina [...] exige que eu prenda a atenção dos alunos recorrendo a exemplos práticos. Já nos blocos mais avançados do Curso, eu pego pesado na questão doutrinária e trabalho muito com jurisprudência do STF e do STJ, posto que são os tribunais que dominam o Direito. Outro ponto que incorporei na minha prática é a utilização de estudo de casos (P2).

Normalmente eu planejo a aula do dia, mas o aluno já sabe, anteriormente, o assunto que irei ministrar. Minha aula é expositiva, porém, dialogada. Sempre aceito interferências dos alunos quando querem opinar ou questionar. Muitas vezes, levo casos práticos para que, de acordo com o conteúdo ministrado, os alunos possam aplicar a teoria à prática (P3).

Início a aula fazendo uma revisão do conteúdo anteriormente ministrado. Isso ocorre, principalmente, na primeira aula da semana. Justamente para posicionar melhor o conteúdo a ser ministrado. Utilizo exemplos práticos e procuro dar uma pitada de humor à aula. Durante a aula, direciono várias perguntas para a turma, buscando uma interatividade entre os alunos e estímulo perguntas. Indico o assunto a ser visto na aula seguinte, para aqueles que desejarem se antecipar. Procuro também desenvolver um raciocínio jurídico interdisciplinar. Escrevo muito, utilizo muito o quadro, faço gráficos e falo alto, movimentando-me sempre em sala de aula, procurando chamar a atenção daqueles que estão dispersos. Procuro, enfim, ser um professor que, enquanto aluno, eu achava ser o ideal, construído a partir de exemplos de bons professores (P4).

Para cada final de assunto das aulas teóricas eu crio um caso prático para discuti-lo com a turma. Procuro deixar material doutrinário, artigos de revistas, de livros, e exercício, para que eles tenham acesso às cópias. Uso o tradicional: quadro, pincel e voz. Sempre permito que haja intervenções e questionamentos por parte dos alunos, desde que não tumultuem a aula. Não adoto nenhum livro, especificamente. Ofereço uma bibliografia básica e uma outra complementar, cabendo ao aluno a escolha do livro para estudar a matéria (P5).

Em todas as minhas aulas eu uso data-show. Quando não é possível, recorro às transparências (retro-projetor). O material que está no PowerPoint e nas transparências é disponibilizado para os alunos. Na sala de aula, comento os tópicos da aula, ficando aberto aos alunos fazerem os questionamentos desejados (P6).

Meu plano de aula transcrevo no quadro. Os alunos têm um tempo para as anotações e, em seguida, faço o desenvolvimento do conteúdo da matéria. Utilizo, como recurso didático, o pincel, o quadro e o Código respectivo (P7).

[...] coloco todo o esquema da aula no quadro, para que os alunos, começando a fazer suas anotações, reduzam o nível de barulho. Antes que todos terminem de anotar, já inicio a exposição do primeiro item. Normalmente, não recorro a qualquer ficha de anotação. Preparo minhas aulas memorizando integralmente o assunto a ser ministrado, até mesmo as referências de livros, [...]. Na aula subsequente, inverte a rotina. Já vou colocando esquema simultaneamente à exposição do assunto. Além disso, fazendo perguntas sobre a aula anterior para aqueles que estão mais distraídos. [...] eu passo trabalhos de campo, [...]. Trabalhos que vão desde visitas a tribunais e participações em eventos (P8).

O relato de P1 revela a existência de planejamento, de organização didática e de gestão no trabalho em sala de aula. Na sua prática docente parte de um plano de aula elaborado e que é desenvolvido com o propósito de socializar o conteúdo através da aula expositiva, procurando, conforme afirma, promover a interação professor-aluno, na medida em que recorre a questões postas à discussão. Tem-se, pois, uma aula expositiva dialogada com a participação ativa dos alunos. Apóia-se também em casos práticos, o que evidencia sua preocupação em

conciliar a teoria à prática, “[...] para contextualizar o assunto, objetivando estimulá-los”, conforme alega.

Na mesma direção apresentada por P1, observamos que P2 também organiza sua prática pedagógica, planejando-a a partir de esquemas, vez que coloca em tópicos o assunto da aula a ser desenvolvida. Ilustra o conteúdo ministrado em sala de aula com exemplos práticos, configurando uma prática docente que conjuga a relação teoria-prática, encaminhando estratégias para viabilizá-la em favor do processo ensino-aprendizagem. Assim, P1 promove estudos de casos e completa sua prática pedagógica recorrendo à jurisprudência (julgados reiterados e consolidados) dos tribunais superiores, expressando a intencionalidade em manter os alunos atualizados com a interpretação que o Superior Tribunal de Justiça e o Supremo Tribunal Federal fazem dos textos legislativos em vigor. Os seus esforços revelam uma ação docente que busca aproximar, através de estudos de casos, o conhecimento da prática (ABDALLA, 2006).

Procedendo à semelhança de P1 e de P2, P3 igualmente planeja suas aulas, informando, antecipadamente, o assunto a ser trabalhado no encontro seguinte. Deixa claro que sua aula é expositiva, porém, enriquecida pelo diálogo, pelas intervenções, opiniões e questionamentos de seus alunos, possibilitando um ensino jurídico permeado por uma prática pedagógica reflexiva, que articula teoria e prática, que se faz situada enquanto prática social (BRITO, 2007). P3 trabalha com casos práticos no intuito de aplicar a teoria à prática. Ao agir desse modo, democratiza o espaço de sala de aula, dando vez e voz aos seus alunos, colocando-se como pessoa aberta para os outros ao assumir essa postura dialógica (FREIRE, 2004).

Na narrativa que segue, vemos que P4 trabalha os conteúdos, articulando-os e procurando manter uma relação de continuidade entre o que foi ministrado e o próximo assunto da aula. Também utiliza exemplos práticos e menciona que recorre ao senso de humor para melhor desenvolver a interação no processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Faz uso de habilidades, de estratégias, de modo que consiga prender a atenção de seus alunos.

Observamos que P4 parece colocar-se aberto ao diálogo, à interação, com os alunos, fazendo questionamentos e estimulando perguntas. Dois aspectos significativos despontam de sua fala: afirma que investe no raciocínio interdisciplinar e confessa que enquanto professor mira-se nos exemplos assimilados junto aos

seus bons professores. P4 não informa o que entende por interdisciplinaridade, mas procuramos interpretá-la, no contexto de sua prática, conforme Santos (2002), que vê a abordagem interdisciplinar como um dos objetivos fundamentais da prática educacional, importando numa visão ampla e pouco fragmentada do assunto a ser ministrado.

Utilizando-se do mesmo procedimento adotado pelos interlocutores que o antecederam, P5 também realiza sua prática docente fazendo uso de casos práticos para contextualizar o aprendizado. Ademais, informa que busca estimular o conhecimento de seus alunos realizando exercícios e indicando material de apoio especializado: artigos de revistas e de livros. Sua aula segue o modelo expositivo, porém, franqueada às intervenções e questionamentos por parte dos alunos, o que denota um posicionamento de certa forma aberto, contrário à passividade no espaço da sala de aula.

Na narrativa de P6 verificamos o seu apego às facilidades que a tecnologia coloca à disposição do processo educacional. Em todas as suas aulas utiliza o data-show, ou, conforme o caso, o retro-projetor, como bem esclarece. Após destacar os tópicos de sua aula, P6 afirma que abre espaço para que os alunos possam fazer questionamentos que julgarem devidos. Quando P6 diz recorre ao uso de data-show em todas as suas aulas, essa afirmação pode nos levar ao entendimento de que sua prática é, sob este aspecto, metódica, seguindo uma postura pré-determinada e uma dimensão expositiva. Aulas com data-show, tópicos apresentados e comentados, material de aula disponibilizado aos alunos, e espaço aberto às perguntas.

Continuando na interpretação das narrativas dos interlocutores, constatamos que P7, a exemplo dos demais interlocutores, recorre à aula expositiva, revelando uma prática docente conservadora, linear, que não estimula o lado reflexivo e crítico dos discentes. Depreende-se ainda, de sua fala, que a aula desenvolve-se com a simples exposição do conteúdo. P7 parece fazer opção por uma metodologia de abordagem tradicional (BEHRENS, 2005). A sua posição de culto às leis fica patente quando afirma que faz uso, como recurso didático, além do pincel e do quadro, o código de lei pertinente à matéria ministrada. Assim, consideramos que encaminha para a relação ensino-aprendizagem o predomínio do Direito consagrado na lei, no corpo legislativo em vigor.

Finalmente a narrativa de P8, que evidencia a utilização de uma prática docente bastante semelhante à apresentada por P7. Utiliza esquemas em sala de aula, transcreve no quadro o conteúdo que os alunos precisam anotar, ministra a aula de forma expositiva, limitando-se a inquirir, sobre a aula anterior, apenas os alunos distraídos. P8 não democratiza o espaço da sala de aula e faz uso de questionamentos com intenção que entendemos ser meramente punitiva. Todavia, percebemos que procura aproximar o ensino jurídico da realidade forense, ao determinar que seus alunos realizem o que ele denominou de *trabalhos de campo*, que consistem em visitas a fóruns e participação em eventos. Deve-se ressaltar que P8 valoriza os processos de memorização dos assuntos ministrados em cada aula.

Na perspectiva da prática docente desenvolvida pelos interlocutores constatamos, por um lado, que a maioria evoca uma prática pedagógica tradicional, embora busquem a articulação entre teoria e prática, visando estimular a reflexão e a participação dos alunos no espaço da sala de aula e no próprio contexto social onde acontece o fenômeno jurídico, aproximando-se do que propõe Aguiar (1996), quando afirma que o desafio do ensino jurídico passa pela superação de visões imediatistas, devendo reduzir a distância entre a sua coerência interna e a concretude da realidade presente.

Por outro lado, verificamos que alguns interlocutores mantêm ainda uma metodologia tradicional, conservadora, presa ao dogmatismo jurídico. Até porque, de uma maneira geral, os interlocutores privilegiam a aula expositiva, valorizando conteúdos, às vezes com escolha de estratégias de ensino que têm o propósito de contribuir com a transmissão sistemática do conteúdo produzido socialmente.

Prosseguindo com a análise dos dados, na seqüência passaremos a examinar, no plano crítico-interpretativo, a relação entre formação pedagógica e docência, aspecto que representa o ponto nevrálgico na questão do exercício da docência do ensino superior, particularmente na área jurídica, em vista da freqüente falta de preparação pedagógica que habilita o professor de Direito para exercício do magistério superior.

3.4.2 – Formação pedagógica e a docência

Discutir o exercício da docência, sobretudo no ensino superior, implica em considerar o problema relativo à formação, ou não, do professor, para os desafios de ensinar, considerando-se que esse profissional, no seu processo de formação, desenvolve saberes específicos ao bacharelado e não à docência.

No caso do ensino jurídico, considerando-se que os professores, de maneira geral, não têm formação pedagógica, o exercício da docência precisa ser repensado, discutido, e considerado numa concepção mais ampla, de modo que a formação do professor represente um dos principais fatores responsáveis pela melhoria da qualidade do ensino.

A falta de formação pedagógica dificulta a ação docente no cotidiano das práticas de ensinar e gera conflitos na relação ensino-aprendizagem, compromete a profissionalização e dificulta o próprio processo de construção da identidade pessoal e profissional do professor. Estes problemas decorrentes da ausência de formação pedagógica são comuns no ensino jurídico.

Acreditamos que somente quando for exigida a formação na área pedagógica, o professor de ensino superior conseguirá desenvolver uma prática docente verdadeiramente crítica, reflexiva, transformadora, que tanto possibilite questionar quanto problematizar e sistematizar sua ação docente no dia-a-dia. Com esta mudança que encaminhará a uma formação para o magistério, poderá, enfim, abandonar o modelo da racionalidade técnica e adotar o da racionalidade prática (LIMA, 2004).

O professor é um permanente aprendiz, a quem cabe, com freqüência, rever e repensar sua própria prática pedagógica, agindo de modo crítico e sem temor de enfrentar o novo, superando desafios e compreendendo que atua onde tudo se encontra inacabado, como acentua Freire (2004).

Transcender ao espaço da sala de aula, ir além dos limites da instituição escolar, agindo como mediador na relação ensino-aprendizagem, conciliando a teoria à prática, e estabelecendo, de modo ético e respeitoso com o discente, uma relação de compartilhamento, de valorização do diálogo, eis o que propicia uma formação pedagógica na vida profissional de um professor, inclusive, do ensino jurídico.

Compreendo o valor da formação pedagógica para o professor de ensino jurídico, uma pergunta básica, acompanhada de justificativa de resposta, integra o roteiro de entrevista realizado com cada um dos interlocutores: você acha que o docente do ensino jurídico necessita de formação pedagógica? Por quê? Vejamos o que expressam os interlocutores quanto a esta questão:

Com certeza. Uma formação pedagógica é essencial ao magistério jurídico, pois nós não somos formados para exercer a docência. E os cursos de especialização, mestrado e doutorado, muito embora contemplem disciplinas de docência, não formam professores, e sim, pesquisadores (P1).

Sim, necessita. Eu percebo isso porque fiz especialização em docência do ensino superior e passei a ter uma visão melhor do que é ser professor. O profissional que não tem formação pedagógica nenhuma trabalha em sala de aula por eliminação, ou seja, não tenta recuperar o aluno em dificuldades. O que é bom ele chama para estagiar, para ser monitor. Com a formação pedagógica você precisa acreditar no aluno, tentando recuperá-lo em caso de dificuldades (P2).

Acho. Porque os profissionais do Direito não foram preparados para o exercício da docência. A falta dessa formação específica traz algumas dificuldades: elaboração de avaliações, as próprias práticas em sala de aula, a forma de abordagem de um determinado tema, didática, entre outros. Pode o professor ter um conteúdo extraordinário, mas não saber dar aula (P3).

Sim, sem dúvida, ainda que não seja uma formação completa, assim entendida uma graduação específica ou pós-graduação, mas, pelo menos, leituras, e ou mini-cursos sobre formação pedagógica (P4).

Penso que o professor do ensino jurídico precisa de cursos de extensão voltados para a docência. Não vejo a necessidade de uma formação pedagógica (P5).

Sim, para auxiliá-lo no desempenho de sua atividade docente, pois o bacharel em Direito não tem conhecimento de técnicas de ensino. Não só de ensino, mas também de avaliação [...] (P6).

Sim, porque facilita no desenvolvimento de seu trabalho como docente e na aplicação, em sala de aula, dos conteúdos a serem ministrados (P7).

Sim. Pedagógica e psicológica. Porque o ensino é inclusivo e não exclusivo. O professor, muitas vezes, por não compreender sua função de pedagogo, acaba por fazer com que o aluno se afaste dos estudos. Professor entende, algumas vezes, que a responsabilidade pelo aprendizado é exclusiva do aluno, e não dele, também. Digo isso porque tive muitos professores que não tinham nenhum tato pedagógico, nem didática de sala de aula, [...] (P8).

Em seu depoimento, P1 é bastante categórico e consciente ao afirmar que o docente de ensino jurídico não tem formação pedagógica para o exercício da docência. Ressalta, em razão disso, a essencialidade dessa formação para esse profissional, e lembra que os cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), embora contemplando disciplinas (docência do ensino superior é um exemplo) voltadas para o exercício do magistério superior, essa deficiência não é sanada, pois não contribuem para dar uma sólida formação ao professor, de modo que o habilite plenamente para o ofício de ensinar. O posicionamento de P1 coaduna-se com o pensamento de Masetto (2006) quando este diz que há necessidade do professor ter competências específicas para exercer a docência superior, competências essas que vão além do título de bacharel, de mestre ou de doutor, ou, simplesmente, do exercício de determinada profissão.

Essa necessidade de formação pedagógica no ensino jurídico também é sentida por P2, que, inclusive, passou a compreender melhor o ofício docente depois de haver feito um curso de especialização em docência superior. Para P2, a falta de formação pedagógica compromete o trabalho do professor, contribuindo para que sua atuação em sala de aula se dê de maneira excludente, discriminatória, alijando o aluno em dificuldades de aprendizagem e privilegiando aquele que se destaca, recompensando-o com estágios e monitorias. A formação docente, para P2, apresenta-se como fator de integração, de inclusão, de todos os alunos, permitindo ao professor compreender melhor a relação docente-discente no processo ensino-aprendizagem.

Na narrativa de P3 a formação pedagógica é considerada como necessária ao exercício da docência no Direito. Compreende a especificidade do trabalho do professor, relacionando algumas dificuldades decorrentes da falta de formação que compromete o desempenho do ofício de ensinar. P3 afirma que dominar conteúdo, ou seja, possuir conhecimento técnico-científico em determinada área do Direito, não significa que o professor tenha competência pedagógica; habilidade e preparo para enfrentar a complexidade da prática pedagógica, afinal, a educação não se reduz à transmissão de conteúdos teóricos, em vista de dirigir-se à formação humana (CHAMON, 2006).

Por sua vez, ao descrever seu posicionamento quanto à necessidade, ou não, de formação pedagógica para o exercício da docência no ensino jurídico, P4 também é da mesma opinião de P1, P2 e P3, ou seja, entende que há necessidade

de formação pedagógica. Considerando-se a complexidade e especificidade do trabalho docente, entendemos que a formação pedagógica do professor não pode ser resolvida de modo tão simples, bastando simples leituras e participação em cursos de extensão, haja vista que disciplinas voltadas para a docência superior, ofertadas em cursos de pós-graduação, conforme acentua P1, não resolvem, satisfatoriamente, essa lacuna formativa.

Na narrativa de P5 encontramos idéia semelhante à de P4, quando afirma que cursos de extensão resolvem o problema da falta de formação pedagógica do professor de ensino jurídico. Indo além dessa tese, P5, destoando completamente do posicionamento dos demais interlocutores, chega a considerar desnecessária uma formação pedagógica para o professor de Direito. Depreendemos, em vista de sua afirmação, que P5 parece reconhecer que essa formação não é necessária na prática pedagógica do docente de ensino jurídico, revelando um posicionamento destoante do que pensam os demais interlocutores deste estudo ao reconhecerem que ser professor exige, sim, uma formação pedagógica, ainda que cada um deles tenha uma posição própria quanto a suprir esta formação ausente no ensino jurídico.

Prosseguindo na interpretação dos dados, observamos que além de associar a formação pedagógica ao domínio de técnicas de ensino e de avaliação, P6 considera necessária a formação pedagógica, alegando representar um auxílio no desempenho do trabalho docente do professor de ensino jurídico. Ao manifestar-se sobre a formação pedagógica, P6 termina falando de prática educativa, que, por sua vez, também é confundida com técnica de ensino, equívoco bastante comum, conforme acentuam Pimenta e Anastasiou (2002). Este entendimento esboçado por P6 denota, portanto, equívoco quanto ao que é, de fato, formação pedagógica e o que esta representa para o desenvolvimento profissional do professor. Aliás, conforme ressalta Vasconcelos (2000) é comum o desconhecimento do significado do termo “formação pedagógica”, pois muitos o confundem com domínio de técnicas de ensino.

Para P7, a formação pedagógica aparece não somente como facilitadora no desenvolvimento do trabalho docente do professor de ensino jurídico, mas também na aplicação de conteúdos no espaço da sala de aula por esse profissional. De fato, a formação pedagógica permitirá a melhoria da prática do professor de Direito, que se ressentia de sua ausência. Porém, mais do que apenas facilitar, essa formação pedagógica irá certamente habilitá-lo, isto é, torná-lo capaz de exercer a

docência no Direito, munindo-o de conhecimentos fundamentais para o exercício profissional desse ofício tão complexo.

Um dado novo aparece no depoimento de P8, ao asseverar que além da formação pedagógica, o professor de Direito precisa de formação psicológica. Quando diz que o professor “[...] não compreende sua função de pedagogo [...]” interpretamos esta afirmação de P8 como significando que esse profissional não conhece o ofício de ensinar. Esse desconhecimento gera conseqüências nefastas para educação, inclusive de ordem psicológica, pois, conforme aponta P8, prejudica o processo ensino-aprendizagem (os alunos distanciam-se dos estudos), faz com que alguns professores não compreendam a questão ética do trabalho docente e deixem a cargo do aluno a responsabilidade exclusiva pelo próprio aprendizado, exemplifica.

Para P8, tanto a falta de *tato pedagógico* quanto de *didática* somam-se para compor esse quadro de prejuízos resultantes da ausência de formação pedagógica, chegando a invocar as experiências adquiridas como aluno de diferentes professores para formar o que Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79) denominaram de “[...] modelos ‘positivos’ e ‘negativos’ [...]”, espelhos nos quais mira-se para justificar o problema da ausência dessa formação no ensino jurídico praticado.

Pelas análises feitas com base neste indicador acreditamos que está implícita nas narrativas interpretadas, a convicção de que os interlocutores reconhecem a docência (ainda que nem sempre de modo consciente e bem definido), como um ofício complexo, que exige do professor um conhecimento profissional diferenciado que efetiva-se na contingência da prática do dia-a-dia.

Ao afirmarem que a formação pedagógica é necessária ao exercício da docência no ensino jurídico, conforme expressam os depoimentos de quase a totalidade dos interlocutores, consideramos esse entendimento como uma confirmação de que entre eles há, de fato, a convicção neste sentido. E essa constatação coaduna-se com o que afirma Masetto (2006) quando lembra que só recentemente os professores de ensino superior começaram a conscientizar-se de que docência requer formação específica para o seu exercício.

Reconhecer que a formação pedagógica é necessária não tem o condão, por si só, de sugerir que mudanças estão acontecendo em benefício de um ensino jurídico de melhor qualidade. Ter consciência de que essa lacuna existe, é

importante, porém, não é suficiente para a resolução do problema. As instituições de ensino que ofertam Cursos de bacharelado em Direito dificilmente investem na formação de seus professores. Acreditam que chegam às salas de aula, prontos, habilitados para os desafios da docência.

Embora muitos acreditem que para ensinar nos cursos de Direito basta dominar conteúdos, ter experiência, utilizar métodos e técnicas que facilitem o aprendizado dos alunos, entre outras exigências que são apontadas por Grillo (2004), sabemos que esse paradigma está superado. Para que o professor de Direito venha a preparar-se melhor para o ofício de ensinar, é preciso que ele esteja habilitado. Habilitar-se envolve tanto o desenvolvimento de atitude crítica e reflexiva, a articulação teoria e prática, a produção de saberes na prática diária, quanto ter uma formação pedagógica.

É notório o crescimento do número de professores qualificados (com cursos de mestrado e doutorado), numa nítida tentativa de melhoria da qualidade do ensino jurídico. Todavia, a formação pedagógica do professor não tem recebido os mesmos cuidados.

Finalmente, no último indicador que compõe o terceiro eixo de análise deste estudo, analisaremos, com base nas narrativas, como os interlocutores vêem os saberes da experiência nesse processo contínuo de construção do ser professor.

3.4.3 – Saberes da experiência na construção do ser professor

Como ser inacabado, o professor vai construindo-se no cotidiano, na vivência de experiências de vida e profissionais que surgem das relações que estabelece com o contexto social onde exerce seu ofício, com seus alunos, com seus colegas professores. Nesse processo interativo, dialético, dinâmico, de compartilhamento, de aprendizagem permanente, o professor, como todo indivíduo, determina a si mesmo, buscando adequar-se às situações de vida. Em torno do saber fazer e do saber-ser, o professor vai moldando-se, ajustando-se, adaptando-se, forjando sua personalidade, seu modo de ver o mundo, a profissão, e a si mesmo.

A formação continuada do professor deve passar, obrigatoriamente, pelas discussões e debates relativos aos saberes da experiência. Trata-se de uma espécie de saber (ou saberes) que tem grande importância no ensino, ainda que não

represente, obviamente, o conjunto de todo o saber do professor (GAUTHIER et. al., 1988). Esses saberes, além de figurarem entre outros que são construídos, mobilizados e articulados pelo professor no exercício efetivo da docência, despontam e marcam a sua prática de modo decisivo, concorrendo, inclusive, para construção da própria identidade de professor.

A compreensão acerca dos saberes da experiência não pode prescindir de análises envolvendo tanto as condições de trabalho do professor quanto o processo de socialização deste com outros colegas docentes, haja vista que é na prática cotidiana que esses saberes afloram com vigor, manifestando-se nas diversas rotinas, improvisações, *habitus*, e modos particulares de realização da prática pedagógica.

Agregando saberes que integram todo um repertório de conhecimento profissional, aplicado no trabalho diário e em determinado contexto de ensino, o professor desenvolve a sua prática, o seu fazer pedagógico, recorrendo também a crenças e concepções que formam “[...] o seu modo de ser e de agir na sala de aula” (BRITO, 2006, p. 47-48),

No caso dos docentes de ensino jurídico os saberes da experiência formam uma parcela importante da atividade docente, relacionada ao ser professor, em vista dos desafios, conflitos e obstáculos que emergem cotidianamente do processo ensino-aprendizagem.

As diversas situações problemáticas que fluem da prática docente tendem a agravar-se quando examinamos o dia-a-dia desse professor, que sem formação pedagógica, envolvido no complexo contexto da sala de aula, procura realizar seu trabalho como professor.

O agravamento dessa situação decorre do fato de que o ensino jurídico, em sua grande maioria, ainda está impregnado pelo conservadorismo, pelo ranço da racionalidade técnica, pelo dogmatismo, fatores que colocam o docente frente a frente com a necessidade de encontrar caminhos, alternativas, no sentido de apresentar soluções e respostas para tantos problemas provenientes da ação didático-pedagógica que enfrenta cotidianamente.

Os dados produzidos neste estudo demonstram que os interlocutores acentuam o valor da experiência profissional quando perguntados como ela tem contribuído para que se tornem os profissionais que são hoje. Portanto, para que

possamos refletir sobre essa questão, apresentamos os depoimentos dos interlocutores:

A minha experiência tem sido muito rica, pois se a gente ensina como professor, recebe em troca um aprendizado humano. Ao longo dos anos eu mudei muito e hoje eu entendo que a paciência e a humildade devem ser cultivadas, mas só o tempo é que nos faz perceber isso (P1).

Tornei-me mais paciente. Consigo trabalhar melhor com os conteúdos e explicar melhor minhas aulas. Aprendi a selecionar melhor o que vou trabalhar em sala de aula. Trabalhar com o Direito é ter consciência que nada é fechado (P2).

A minha experiência é tudo. Ela que me ensinou como relacionar-me com os alunos, portar-me em sala de aula, como abordar certos conteúdos mais complexos, enfrentar situações difíceis, e ter equilíbrio emocional (P3).

Através da troca de conhecimento que se dá em sala de aula com meus alunos, contato com colegas professores, [...]. Aprendi a assimilar melhor também as críticas levantadas pelos alunos. Aprendi a perceber melhor quando o aluno está, ou não, aprendendo (P4).

As experiências, positivas e negativas, que eu vivenciei e vivencio em sala de aula fizeram-me e fazem-me ser uma professora melhor (P5).

Um relacionamento bom com os alunos tem possibilitado que eles apontem as minhas falhas, o que precisa ser melhorado em mim. Quando me deparo com situação nova, a vivência, a experiência, ajudam a superar dificuldades. Passei também a ter mais paciência (P6).

Vejo-me cada dia mais amadurecido e com capacidade de melhor entender o aluno nas suas virtudes e defeitos, procurando ajudá-lo em sua transformação pessoal (P7).

Tolerância e compreensão das dificuldades de alguns alunos [...]. A compreensão de que cada um tem vocações, virtudes e defeitos, [...]. Muitas vezes tenho me sentido como um adolescente na minha vida. [...] percebo que colegas da mesma idade que não ministram aulas têm idéias éticas, morais e de conhecimento jurídicos obsoletas, pois não acompanham a evolução do tempo e da sociedade [...]. Além de estimular o redesenho da própria personalidade, ganhando valores como prudência, humildade, simplicidade, [...] (P8).

O trabalho docente, tomando-o em um sentido estrito, realiza-se no espaço de sala de aula, no qual ocorre um processo de interação humana, de relações de vidas, de compartilhamento de experiências entre o professor e seus

alunos, realizando um encontro de subjetividades. Tardif (2002) afirma que o saber experiencial é interativo, aberto, existencial, relacionando, além destas, outras características que formam o que denominou de “epistemologia da prática docente” (TARDIF, 2002, p. 111). Nesse sentido P1 enfatiza que a experiência lhe tem permitido um aprendizado como professor firmado numa relação de troca, pois ao ensinar, também tem aprendido. As vivências em sala de aula, as situações de conflito tão comuns, com as quais o professor depara-se no seu trabalho docente, certamente foram responsáveis pela transformação que P1 alega ter acontecido com ele, a ponto de destacar a paciência e a humildade como virtudes a serem cultivadas. Enfim, P1 reflete sobre sua própria prática, apontando mudanças em sua ação educativa propiciadas pelo saber da experiência.

Nas reflexões de P2 percebemos que a vivência como docente conferiu-lhe habilidades ou competências para desenvolver e selecionar melhor os conteúdos a serem ministrados em sala de aula. A partir de sua experiência, observamos, portanto, que o saber-ser e o saber-fazer abrem um *diálogo* entre a teoria e a prática pedagógica, possibilitando mudanças que levaram P2 a percebê-las, a exemplo do que ocorre com P1, e que se ajusta ao pensamento de Tardif (2000) quando afirma que no dia-a-dia, na relação com os alunos, o professor desenvolve um conhecimento de si mesmo.

O saber da prática é tudo para P3, e conforme enfatiza no seu depoimento, contribui para que sejam amadurecidos certos aprendizados, pois aprendeu a relacionar-se com os alunos, a portar-se em sala de aula, a abordar conteúdos complexos, a enfrentar situações difíceis que acontecem no ensino, e a ter também equilíbrio emocional. Portanto, diversos saberes compõem o seu conhecimento profissional e contribuem para o processo de construção e desenvolvimento de P3 enquanto pessoa e docente do ensino jurídico, de modo que percebemos, pois, que a atividade docente encaminha o professor para o amadurecimento profissional (CAMPOS, 2007).

A experiência docente vivida por P4 revela uma prática em permanente construção de conhecimentos e de saberes plurais, de disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 2004), sobressaindo-se a interatividade com os alunos e colegas professores. P4 ensina, aprende, compartilha conhecimento, e percebe quando o aprendizado discente está, ou não, a contento. P4 avalia criticamente seu próprio trabalho docente, sua prática, acentuando a importância das relações interpessoais

que permitem, no decorrer da experiência profissional, o desenvolvimento integrado do ser, do saber e do fazer, pois a docência “[...] envolve o professor em sua totalidade [...]” (GRILLO, 2004, p. 78).

O relato de P5 enfatiza que os aprendizados (positivos e negativos), construídos no decorrer do processo contínuo de ser professora, fizeram e fazem com que se perceba como uma professora melhor. P5 não especifica o que sejam aprendizados positivos e negativos adquiridos na docência do ensino jurídico, nem tampouco define o que considera ser uma *professora melhor* por força desses aprendizados. Todavia, podemos abstrair de sua fala que esses aprendizados revelam a certeza de que concorreram para a construção de sua identidade docente.

Por sua vez, o saber da prática tem ajudado P6 a desenvolver com seus alunos um relacionamento interativo e aberto. No fazer diário como docente, a experiência lhe tem permitido dar respostas às situações de complexidade experimentadas em sala de aula, algumas, inclusive, inusitadas, que a colocam diante de dificuldades e obstáculos que precisam ser superados, inclusive com o concurso da paciência. Assim, vai construindo sua identidade no espaço de conflitos, moldando sua maneira de ser e de estar na profissão docente (NÓVOA, 1995).

Para P7, o saber experiencial leva-o ao amadurecimento, capacitando-o a compreender melhor o que denominou de *virtudes* e *defeitos* de seus alunos, no sentido de ajudá-los na “[...] transformação pessoal”. O que sejam *virtudes* e *defeitos*, bem como o que significa *ajudar* seus alunos não foram explicados por P7. A construção do ser professor propiciada pelo saber experiencial está direcionada inteiramente, para P7, à pessoa do educando. Coloca-se, enfim, como alguém que amadureceu na sua prática docente a ponto de sentir-se capacitado a contribuir mais eficazmente para a formação do aluno como indivíduo, antes de tudo.

Em sua narrativa P8 fala-nos da tolerância e da compreensão como aprendizados que subsidiam sua prática pedagógica, representando valores que a experiência ensinou-lhe a aplicá-los no seu trabalho como professor de ensino jurídico. A docência, para P8, é fonte de aprendizado contínuo, de reflexão sobre si mesmo, de apropriação de virtudes (valores), segundo um processo de vida em que o lado profissional é completado pelo lado pessoal, forjando os modos de ser professor e integrando na ação docente a maneira de ser com a maneira de ensinar (NÓVOA, 1995).

Verificamos que, também no caso do professor de Direito, o saber experiencial produzido ao longo da prática de ensinar envolve a incorporação e mobilização de todos os demais saberes da docência. Quando os interlocutores tecem suas considerações sobre como a experiência de ensinar concorre para a construção do ser professor, percebemos que seus valores pessoais, suas idiossincrasias, sua visão de mundo e de vida, estão imbricados no fazer pedagógico, de tal modo que é praticamente impossível separar esses dois mundos.

Os saberes que provêm da experiência profissional e que se mesclam com outros saberes, competências e habilidades, adquiridos, mobilizados e articulados na prática pedagógica, têm grande relevância para os interlocutores, conforme evidenciam os dados. Eles invocaram a paciência (P1, P2 e P6), a prudência, a humildade e a simplicidade (P8), e o equilíbrio emocional (P3), valores ou virtudes que, presentes nas práticas de ensinar diárias, põem em destaque a dimensão pessoal, humana, que envolve o trabalho docente do professor de ensino jurídico nesses tempos de crise. Na realidade, os interlocutores, ao exercerem suas funções docentes, falam da adoção de virtudes diversas, permeando o seu fazer pedagógico com elementos de cunho moral e ético. Não só porque lidam com diversos contextos de produção de saberes, ainda que não reconheçam isso, o fato dos interlocutores acrescentarem ao seu trabalho docente valores morais e éticos configura-se, no nosso entendimento, como medida de grande importância educativa, uma vez que o professor contribui para formação completa do aluno, de modo que este seja formado não apenas no aspecto profissional, mas também individual e cidadã.

Acreditamos que os interlocutores tentam construir a profissão docente buscando se definir como profissionais, mesmo ressentindo-se da ausência de formação pedagógica, afinal, ser profissional está relacionado ao domínio de diversas capacidades e habilidades específicas que conduzem à competência para o exercício de determinado trabalho (IMBERNÓN, 2005). Em geral, reconhecemos que nossos interlocutores precisam ter abertura ao diálogo, à interação com seus alunos, ao compartilhamento de experiências, tendo consciência de que uma das competências necessárias à docência superior está no domínio do saber pedagógico.

Considerando-se que a idéia de professor reflexivo está relacionada à “[...] noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas

vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva” (ALARCÃO, 2005, p. 41), acreditamos que os interlocutores devem se encaminhar para uma formação reflexiva, pois o professor reflexivo é “[...] capaz de buscar/construir o saber cotidiano de seu fazer pedagógico, [...]” (BRITO, 2006, p. 45).

Ressaltamos que os depoimentos dos interlocutores foram analisados e interpretados considerando-se os eixos de estudos e respectivos indicadores, a partir dos quais procuramos conhecer melhor o professor de ensino jurídico, caminhada que nos levou a desvelar aspectos relevantes de sua vida pessoal e profissional, de suas histórias de vida, de sua ação pedagógica, de modo que pudéssemos verificar, neste estudo, como esse profissional constrói seus saberes no cotidiano de suas práticas de ensinar.

Por fim, uma vez concluído o presente capítulo, passamos às **Considerações Finais**, nas quais apresentamos nossa contribuição pessoal ao presente estudo, por intermédio de reflexões, considerações e inferências realizadas com fundamento e buscando coerência em relação a todo o percurso investigativo percorrido até o presente momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade multifacetada da sala de aula, a polifonia resultante de tantas e distintas vozes que interagem e, concomitantemente, integram a sala de aula e até mesmo os dilemas do cotidiano docente conduzem a que pensemos sobre o sujeito dos saberes, no caso, o próprio professor [...].

Maria da Glória S. B. Lima

Nesta parte final do trabalho desejamos apresentar algumas ponderações e recomendações que julgamos importantes à luz do que constatamos a partir deste estudo. Referem-se a ponderações e recomendações que despontam, mais precisamente, dos dados obtidos ao longo da investigação realizada.

Não há a pretensão de que as ponderações e recomendações indicadas sejam conclusivas, ainda que aflorem da resposta à questão-problema levantada neste trabalho: como os professores do ensino jurídico constroem, no exercício das práticas de ensinar, os saberes da docência? Esperamos, pois, que contribuam para fomentar novas reflexões, envolvendo a formação e os saberes docentes, a experiência profissional.

Desde o momento em que nos lançamos na realização deste trabalho de pesquisa, fomos envolvidos tanto por uma expectativa crescente quanto por uma ansiedade que, ao longo de todo o percurso investigativo, permaneceram presentes, e que hoje nos dão a certeza de que serviram como estímulos para que pudéssemos chegar ao fim de nossa jornada.

Reconhecemos que tudo, enfim, foi acontecendo como se tivéssemos à nossa frente um imenso espelho refletindo a imagem do que somos e do que fazemos como professor de Direito. Talvez em decorrência dessa situação de

partícipe, de professor que convive e partilha com os interlocutores a complexidade do ofício de ensinar, encontremos a explicação de tanta expectativa e ansiedade.

Nesse contexto, os pensamentos e esforços centraram-se em torno da pessoa do professor de Direito, mais precisamente com o propósito de melhor conhecê-lo, o que significa, em última instância, conhecermos a nós mesmos. Atentos a esse interesse crescente e em meio a idas e vindas constantes, o trabalho passou a desenvolver-se lentamente, ensinando-nos a conviver também com angústias, incertezas e inquietações, tão comuns a qualquer pesquisador iniciante.

Não obstante as dificuldades experimentadas nesse processo de construção do conhecimento, difícil não percebermos, por outro lado, que diante nós descortinava-se um mundo novo, repleto de descobertas e de aprendizados, que crescia em compreensão na medida em que o nosso olhar investigativo aproximava-se mais dos interlocutores, de suas vivências, de suas narrativas, de suas experiências no ensino jurídico. Acercamo-nos, enfim, da dimensão humana dos interlocutores, ao ouvirmos suas histórias de vida e de profissão docente, presentes nas narrativas e que foram analisadas e interpretadas no capítulo III, deste estudo.

Todo esse itinerário de descobertas e aprendizados acerca dos saberes que o professor de ensino jurídico constrói no dia-a-dia das práticas de ensinar teve como bússola os aportes teóricos que deram sustentação à pesquisa empreendida, pois os saberes da docência e a prática pedagógica formam as colunas mestras deste estudo. O referencial teórico acentua o caráter plural, diversificado, heterogêneo e personalizado dos saberes próprios do ofício de ensinar e que se fazem presentes na prática docente diária, como ficou acentuado no capítulo II, deste trabalho.

Nos sucessivos encontros realizados, mantivemos com os interlocutores uma relação pautada no diálogo, na isenção de preconceitos e pré-julgamentos, mas preocupando-nos em participar ativamente, inserindo-nos no contexto da própria investigação.

Em nossa análise, a opção pela abordagem qualitativa confirmou-se como a mais adequada ao estudo que empreendemos, conforme havíamos previsto no capítulo I, deste trabalho, pois foi possível conhecer, partilhar e compreender a realidade vivida pelos interlocutores, analisando e interpretando suas narrativas. Nesse sentido, os dados coletados permitiram um mergulho reflexivo em uma variedade de informações, repletas de detalhes, reveladoras, relacionadas à vida

pessoal e profissional de cada um dos interlocutores, ajudando-nos a encontrar respostas para o objeto deste estudo.

Cumpre-nos asseverar, mais uma vez, que este trabalho resulta de uma intencionalidade ou, como dissemos na Introdução, de uma escolha intencional. Com o exercício da docência superior, percebíamos distorções na formação do bacharel em Direito. Começamos a exercer o magistério no momento em que o ensino jurídico mergulhava em uma crise sem precedentes na sua história. Aliás, o próprio Direito vivia em crise. Nesse contexto, dava-se a expansão do ensino jurídico no País, abrindo-se um mercado de trabalho promissor para os operadores do Direito: a docência superior. O problema decorrente desta situação despontava pelo fato desses profissionais passarem a exercê-la sem que estivessem habilitados para os desafios da sua complexidade.

Essa constatação levou-nos a acreditar que uma das causas da crise do ensino jurídico encontrava-se na falta de formação pedagógica do profissional de Direito para o exercício da docência. Como se não bastasse a existência desta lacuna, tanto o professor de ensino jurídico quanto a sua prática pedagógica, permaneciam quase desconhecidos, muitas vezes ignorados. Discutia-se, e ainda discute-se, essa crise, porém, o professor, na sua prática pedagógica, nos seus saberes, no seu ser e fazer como profissional permanece à margem das reflexões pertinentes à melhoria da qualidade do ensino jurídico. A idéia comum disseminada seria (e continua sendo) a de que a qualificação acadêmica (especialização, mestrado e doutorado), por si só, resolveria essa crise.

Em vista desse quadro de distorções, o interesse pela temática amadureceu uma preocupação fundamental: precisávamos conhecer o professor de ensino jurídico. Conhecê-lo no sentido de descortinarmos os saberes produzidos na prática cotidiana de ensinar.

Desse modo, e atentos ao objeto de estudo previamente definido, saímos palmilhando cada frase dita, cada linha escrita, procurando desvelar, nos meandros das manifestações orais e escritas de nossos interlocutores, o significado do saber que emerge da prática na consolidação dos processos de ser professor. As interpretações das narrativas são foram fáceis. As dificuldades eram crescentes, até porque o professor bacharel em Direito, habituado com um mundo formal, de apego às leis, pouca familiaridade tem em descrever suas práticas, seus saberes, suas histórias de vida pessoal e profissional.

O encontro com os interlocutores propiciou o aprendizado e descobertas resultantes do mergulho nesse mundo docente do qual fazemos parte. Fomos colhendo dados e interpretando-os, o que nos levou a diversas constatações que emergiram a partir das narrativas dos partícipes deste trabalho.

Constatamos que o ingresso na docência jurídica decorreu de várias motivações, como por exemplo: opção, vocação, influências de pessoas, e até admiração, como informam os interlocutores em suas narrativas. Julgamos que eles vêem a docência como um desdobramento natural de suas profissões ligadas ao Direito, conforme eles deixam evidente em suas falas. Isso provavelmente concorre para explicar porque o senso comum alardeia que o êxito como profissional do Direito significa o aval para o exercício da docência jurídica.

Entendemos que há o reconhecimento no sentido de que ser professor implica em lidar com desafios, com problemas provenientes de múltiplas situações decorrentes do processo ensino-aprendizagem. Podemos inferir que a experiência, a busca por qualificação, também emergem como respostas para a superação dos desafios e problemas experimentados na prática docente diária. Neste contexto, a preocupação com a formação continuada parece evidenciar igualmente o desejo de aprimorar-se, de adquirir novos saberes, e não apenas de melhorar o desempenho como professor.

Outra evidência que desponta das narrativas, por um lado, indica que na prática pedagógica o saber da experiência recebe destaque entre os interlocutores. Ao ouvi-los, constatamos que falam da experiência, inclusive, como caminho que pode viabilizar a articulação entre teoria e prática, tornando-os hábeis a superar obstáculos e conflitos que ocorrem, sobretudo, no espaço complexo da sala de aula, palco de encontro de subjetividades, lugar envolto em relações humanas que marcam o processo educativo.

Os interlocutores apontam, em suas falas, os saberes docentes como ferramentas que subsidiam o cotidiano da profissão docente, apesar de que, na maioria das vezes, não conseguem defini-los, precisá-los, teorizá-los, chegando, até mesmo, a confundi-los com virtudes ou valores éticos e morais, que consideram importantes para a docência e aplicam ou observam na prática diária como docentes.

Por outro lado, percebemos que atuam no ensino jurídico solitariamente. Pouco sociabilizam suas experiências com seus colegas de profissão. Este

comportamento isolacionista, talvez auto-suficiente, permite que tenhamos a convicção de que o professor de ensino jurídico, de um modo geral, precisa comunicar-se mais com seus pares.

As interações humanas, necessárias ao desenvolvimento pessoal e profissional de todo indivíduo, contribuirão, no caso do professor, no sentido de que seja construída uma prática pedagógica aberta ao diálogo permanente, permitindo uma mudança concreta de conduta, de atitude. Provavelmente, ao abrir-se para o diálogo, para o compartilhamento, dar-se-á, também, a superação de uma postura corriqueira que tende a colocar o professor de Direito em posição de superioridade em relação aos discentes. Essa postura inovadora, propositiva, leva-nos a considerá-la como medida plenamente favorável à melhoria do relacionamento professor-professor, professor-aluno, propiciando uma maior interatividade entre eles, bem como fomentando a produção crítica do conhecimento.

Urge, então, a consolidação de uma prática docente mais aberta e crítica, de estímulo à reflexão, possibilitando a participação democrática dos alunos, a conciliação entre teoria e prática, transcendendo a presença, paradoxal, de uma metodologia que guarda fortes traços tradicionais, conservadores, provavelmente resultantes de um dogmatismo jurídico que mantém fortes raízes na maneira de ver e de aplicar o Direito entre muitos professores do ensino jurídico.

É interessante realçar que os interlocutores confirmam, de modo quase unânime, que a formação pedagógica é necessária ao exercício da docência do ensino superior. Isso parece demonstrar que há consciência de que a ausência dessa formação dificulta o ofício de ensinar, evidenciando que percebem a falta desse componente importante no preparo para o exercício do magistério. A formação pedagógica certamente poderá contribuir para tornar o professor mais hábil ao lidar com as diferentes exigências da sala de aula, ou ainda para ajudá-lo a planejar melhor suas aulas, a trabalhar com a diversidade, com os valores éticos e morais invocados nas narrativas dos interlocutores.

Diante de todas essas constatações trazidas a lume, julgamos que algumas recomendações são oportunas. Não temos, obviamente, a pretensão de apresentar respostas conclusivas ao objeto de nosso estudo, mas a intenção é provocar o debate e a reflexão sobre o ser professor no ensino superior.

O desejo que perdura, portanto, é de contribuir com discussão que resulte em um conhecimento maior acerca do professor de ensino superior. Se, de fato,

queremos melhorar a qualidade deste nível de ensino no País, qualquer esforço deve considerar, obrigatoriamente, a pessoa do professor. Nesse sentido, algumas ponderações e recomendações são pertinentes:

- ✓ Os professores de ensino superior, de modo específico os da área jurídica, necessitam de maior apoio pedagógico nas instituições onde trabalham, sobretudo com maior intensidade quando se trata de docente iniciante.
- ✓ As Instituições Superiores (quer sejam públicas ou privadas) não podem considerar o professor como um profissional pronto para o exercício da docência. Assim, aconselha-se a investir na formação continuada de seus docentes, até porque, em razão da falta de formação pedagógica, os professores ressentem-se do despreparo pedagógico que os torne inabilitados para o magistério jurídico.
- ✓ A docência no ensino superior não pode continuar como um ofício secundário, situação que resulta no comprometimento da profissionalização docente e em prejuízos na própria identidade do professor. Esse desprestígio termina sendo alimentado não somente porque muitos professores priorizam suas profissões de origem (que oferecem maiores ganhos), mas também porque muitas Instituições relutam em propiciar aos seus docentes, senão dedicação integral ao magistério, pelo menos maiores estímulos e apoio (inclusive financeiro) no sentido de que possam tanto dedicar-se mais ao ensino quanto envolver-se na extensão e na pesquisa. Ou seja, precisa haver permanente articulação entre o ensino, a pesquisa e extensão, na atividade docente do professor.
- ✓ A docência no ensino jurídico deve ser repensada integralmente. A prática pedagógica encontra-se envolvida em especificidade e complexidade que requerem uma formação docente que considere o professor como um profissional que produz e mobiliza saberes próprios da docência.
- ✓ Os saberes da experiência precisam ser mais valorizados e socializados em benefício da própria formação docente. Nesse sentido, a qualificação em cursos de mestrado e doutorado, embora seja importante, não pode ser

considerada como a solução para o problema da crise do ensino superior ou suficiente para habilitar o professor para o exercício da docência.

- ✓ O professor de ensino jurídico, como docente do ensino superior, deve pesquisar a própria prática, propiciando um exercício reflexivo e crítico da docência, de modo que venha contribuir para a transformação da sociedade e para o preparo de seu aluno nas dimensões previstas na Constituição Federal em vigor: formação individual, cidadã e profissional.
- ✓ As aulas magistrais, expositivas, de reprodução do conhecimento, devem ceder lugar às aulas dialogadas, que incentivem o aluno a pensar, a questionar, a desenvolver seu senso crítico. Somente o professor intelectual, reflexivo, mediador, pode contribuir para que o apego às leis dê lugar aos questionamentos, à produção do saber.
- ✓ Para o exercício da docência no ensino jurídico torna-se imprescindível conciliar a teoria à prática. O professor, nesse sentido, obriga-se a transcender a mera aplicação/transmissão de conhecimentos teóricos do Direito, de modo que venha a contextualizá-los, a torná-los efetivos na sua ação docente.
- ✓ O professor de ensino obriga-se a desenvolver habilidades que possam ajudá-lo a trabalhar mais com a diversidade, com as peculiaridades dos alunos, e isto será possível na medida em que lhe for dada uma formação pedagógica que o habilite a enfrentar de desafios decorrentes do ofício de ensinar.

Ousar e avançar. Eis, enfim, as palavras que devem nortear aquele que exerce a docência do ensino jurídico. Ousar no sentido de que os conteúdos ministrados sejam mais trabalhados, dialogados, discutidos, buscando-se a interdisciplinaridade. Ousar com o propósito de que o trabalho docente seja mais solidário, compartilhado, permitindo o surgimento de um ambiente de trocas, de reflexão, que permitirá ao professor re-significar o ser e o fazer no exercício da profissão docente. Avançar na compreensão de que quando reflete sobre a prática o

faz apenas de modo meramente descritivo, o que denota que precisa alcançar um nível de reflexão crítica, que permite conhecer-se a si mesmo e ao seu ofício. Reflexão crítica que propicie o amadurecimento constante da prática docente, percebendo-se como sujeito transformador e produtor de novos saberes.

Nessa perspectiva transformadora, possibilitaremos, conforme acreditamos, o surgimento de um professor de Direito com o delineamento de um perfil que atenda às exigências e apelos da contemporaneidade, e que concorra não apenas para a melhoria da qualidade do ensino jurídico no País, mas igualmente para construção e consolidação de sua identidade profissional, cumprindo relevante papel social de mediador no processo de formação dos discentes. Neste intento, os valores éticos e morais, tão ressaltados pelos interlocutores, deverão ser trabalhados e articulados na teoria e na prática, nos diversos contextos onde ocorre o processo ensino-aprendizagem, no sentido de que resultem em medidas eficazes e orientadoras de conduta de agir, que venham, enfim, contribuir para a formação completa do discente de ensino jurídico, tornando-o, enquanto indivíduo, cidadão e profissional, mais decente e ético.

A citação que abre estas **Considerações Finais** é pertinente, pois acentua a necessidade de conhecermos a pessoa do professor, em razão do ofício da docência ocorrer em ambiente de complexidade, envolto em dilemas, desafios e obstáculos que põem o professor à prova, que dele exigem formação adequada para responder a essas situações cotidianas, levando-o a desenvolver saberes imprescindíveis à sua formação e atuação como docente. Necessidade, aliás, plenamente válida para o caso do professor de ensino jurídico.

Feitas estas ponderações e recomendações, julgamos que cumprimos o nosso trabalho, e, antes de finalizarmos, ressaltamos que esta pesquisa tem propiciado reflexões importantes que resultaram e continuam resultando em redirecionamento do nosso fazer pedagógico, conduzindo-nos a uma postura crítica do trabalho que realizamos como professor de Direito, inclusive para além da sala de aula, em outros espaços envolvidos pela ação docente.

Este trabalho nos ensinou muito. Agora, sabemos qual o caminho a trilhar. Vemos na atitude reflexiva, direcionada à realização de uma prática pedagógica transformadora, esse caminho a ser trilhado. Aprendemos mais sobre o ofício de ensinar, sobre o saber profissional da prática, ponto de convergência

dialética do fazer do professor, exatamente por congrega os demais saberes da docência. Resta-nos, enfim, socializarmos os achados desta pesquisa.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 128).

ABIKAIR, A. J. F. Reflexões pedagógicas sobre a Portaria MEC nº 1.886/94. In: **OAB Ensino Jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2000, p. 51-65.

ABREU, S. A. **Os aprendizes do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, R. **História do direito**. Coordenador: José Fábio Rodrigues Maciel. São Paulo: Saraiva, 2007 (Coleção roteiros jurídicos).

AGUIAR, R. A. R. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção Questões da Nossa Época; 103).

ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de (Orgs.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 173-187.

ARRUDA JÚNIOR, E L. de. **Ensino jurídico e sociedade**. São Paulo: Acadêmica, 1989.

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

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

BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Portaria MEC n. 1.886, e 30 de dezembro de 1994. **Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico**. Diário Oficial da União, 05/jan./95, Seção 3, p. 238.

_____. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brazil**. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 11 abril 2008.

_____. Resolução CNE/CES n. 9, 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, ano MMIV, n. 184, 23.9.04, p. 24.

BRANDÃO, C. da F. **LDB passo a passo**: lei de diretrizes e base da educação nacional interpretada, artigo por artigo. 3. ed. atual. São Paulo, Avercamp, 2007.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 41-53.

_____. 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 análises. Teresina: EDUFPI, 2007, p. 47-62.

_____. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. Natal – RN: UFRN, 2003 (Tese de doutorado).
BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 1996.

CALDEIRA, M. S. **A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana**. Cadernos de Pesquisa n. 95, São Paulo, nov. 1995, p. 5-12.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Paulo: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução: Guy Reynaud. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, A. G. de. Pela melhoria dos cursos jurídicos. In: **OAB ensino jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2000, p. 9-36.

CASTANHO, M. E. L. M; CASTANHO, S. **O que há de novo no ensino superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CENDALES, L.; MARIÑO, G. **Aprender a pesquisar, pesquisando**. Tradução: Yvonne F. Mantoanelli. São Paulo: Edições Loyola, 2005 (Formação pedagógica).

CHAMON, M. Crise paradigmática no ensino superior: em busca do compromisso com a produção do conhecimento e a transformação social. In: **OAB Ensino Jurídico** - o futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2006, p. 39-55.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, R. M. T. **Pedagogia do ensino superior**: formação inicial e formação continuada. Teresina: Halley, 2007.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: perspectivas atuais. In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002, p. 97-130.

DAMASCENO, M. N.; SILVA, I. M. **Saber da prática social e saber escolar**: refletindo essa relação. In: Anais da 19 ANPED, 1996.

DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, L. S. B; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004, p. 113-127.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Edições Melhoramento, 1971.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, Pentaedro, 1998 (cadernos de Formação I), p. 133-153.

ENRICONE, D. O professor e as inovações. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 41-56.

ESTEVE, J. M. mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 93-124.

FAGÚNDEZ, P. R. A. O ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: **OAB Ensino Jurídico** - o futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2006, p. 65-86.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed., ver e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERRAROTTI F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, Pentaedro, 1998 (cadernos de Formação I), p. 19-34.

FIorentini, D; Souza Júnior, A. J. de; Melo, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1988 (Coleção leituras do Brasil), p 307-335.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004 (Coleção Leitura).

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

GAUTHIER C. et. al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí – RS: Unijuí, 1998.

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

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de empresa. São Paulo, v. 35, 2, 1995, p. 57-63.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 63-78.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 73-89.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75), p. 5-23 .

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005 – (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

ISKANDAR, J. I. **Normas da ANBT**: comentadas para trabalhos científicos. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2005.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KIPPER, A. O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma. In: RODRIGUES, Horácio W (Org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis, Fundação Boiteux, 2000, p. 65-74.

LEITE, M. D. L. **Etimologia**: a odisséia das palavras com gramática latina básica. Teresina: Instituto Dom Barreto, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIMA, E. F. de. Formação de professores - passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL, L. S. B; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004, p. 15-34.

LOPES, J. R. de L. **O direito na história**: lições introdutórias. 2. ed. revista. São Paulo: Max Limonad, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, K. S. L. de; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. 2. ed. rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. 2. rev. e ampl.. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie: Cortez, 2005, p. 79-108.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006 (Coleção Práxis), p. 9-26.

MELO FILHO, A. Juspedagogia: ensinar direito o Direito. In: **OAB ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2000, p. 37-49.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Dos saberes às práticas pedagógicas: focalizando a formação docente. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007, p. 7-17.

_____. A prática pedagógica de professores não-licenciados e suas articulações com a formação continuada. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C; CARVALHO, M. A. de. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 75-86.

MIALARET, G. **A formação dos professores**. Tradução: Joaquim Filipe Machado. Coimbra: Almedina, 1991.

MIZUKAMI, M. da G. N. A instrumentalização para a realização da prática do ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, A (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992, p. 27-42.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M. R; MIZUKAMI, M. das G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59-91.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 111-140.

MORAES, R. Mergulhos discursivos análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M; FREITAS, J. V. de (Orgs.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005, p. 85-114.

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

MORIN, A. Saber, ciência e ação. In: MORIN, A; GADOUA, G; POTVIN, G. **Saber, ciência, ação**. Trad. Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2007, p. 17-33.

NADER, P. O ensino jurídico e o perfil dos concursos públicos. In: **OAB ensino jurídico**: formação jurídica e inserção profissional. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2003, p. 95-99.

NERUDA, P. **Confesso que vivi**. Tradução: Olga Savary. 15. ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 11-30.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, V. F. de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 169-190.

OLIVEIRA, J. L. de. **Texto acadêmico**: técnicas de redação e de pesquisa científica. 3. ed. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Conselho Federal. **Estatuto da advocacia e da OAB e legislação complementar**. Organizado por Fides Angélica de C. V. Ommati e Luiz Carlos Maroco. 2. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2003.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, A.; FINGER, M (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, Pentaedro, 1998 (cadernos de Formação I), p. 63-77.

PIMENTA, A. **O método da análise documental**: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005 - Saberes da Docência), p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002 – (Coleção Docência em Formação, v. I).

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PÉRISSE, P. M. **O educador aprendedor**. São Paulo: Cortez, 2004 – (Coleção questões da nossa época; v. 118).

PEREIRA, P. A. **O que é pesquisa em educação?** São Paulo: Paulus, 2005 (Questões fundamentais da educação, v. 5).

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____ et. al. (Orgs.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETEROSSO, H. G.; ITOCAZU, N. A. as novas tecnologias de informação e a prática docente. In PETEROSSO, H. G.; ITOCAZU, N. A.; MENESES, J. G. de C (Coords.). **Revisitando o saber e o fazer docente**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 103-113.

PRADO, G. do V T.; DAMASCENO, E. A. Saberes docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G. do V. T. (Orgs.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p.

REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 38).

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.). São Paulo: Atlas, 1999.

RIVERO, C. M. L.; GALLO, S. (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004 (Coleção Educar).

RODRIGUES, H. W. **Advocacia e direito alternativo**. Revista da Ordem dos Advogados do Brasil do Brasil. Brasília, DF, ano XXIV, nº 58, p. 17-31, abr./ago. 1994.

_____. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

_____. O ensino do direito, os sonhos e as utopias. In: RODRIGUES, H. W. (Org.). **Ensino jurídico: para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 15-33.

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

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 81-87.

SANTOS, A. L. L. dos. **Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional**. Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-92.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, M (Org.). **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 19-33.

SEVERINO, A. J. **Metodologia e trabalho científico**. 22 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M. C. M. da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997, p 51-80.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. de C. da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75), p. 25-44 .

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 8. ed. São Paulo: Ática, 1991.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004, p. 9-61.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13 p. 5-24, jan.fev.mar.abr. 2000.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VIEIRA, S. L. **Ser professor**: pistas de investigação. Brasília: Plano Editora, 2002 (Série Educação em Movimento, v. 2).

VYGOTSKY L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WOLKMER, A. C. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada nos alunos: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003, p. 35-55.

ZITSCHER, H. C. **Metodologia do ensino jurídico com casos**: teoria e prática (com exemplos do direito do consumidor e do direito civil). Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,,
....., Identidade RG n. SSP/....., e
CPF n., concordo em participar, voluntariamente, da
pesquisa: **Docente do ensino jurídico: a construção de saberes no cotidiano
das práticas de ensinar**, tendo pleno conhecimento das informações que li ou que
foram lidas para mim, pertinentes ao trabalho de pesquisa citado. Também ficaram
devidamente claros para mim quais são os propósitos do trabalho de pesquisa, os
procedimentos a serem realizados, bem como as garantias referentes ao caráter
confidencial de minha identidade. Ficou claro também que minha participação é
isenta de despesas. Por fim, estou ciente que a utilização das informações por mim
prestadas ficará restrita à mencionada pesquisa.

Teresina –PI, de de 2007.

Assinatura:

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDO: JOSÉ AUGUSTO PAZ XIMENES FURTADO

Prezado(a) Professor(a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa objetivando investigar os saberes do docente do ensino jurídico, construídos no cotidiano das práticas de ensinar. Essa pesquisa é exigência do Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Assim, solicitamos sua colaboração, no sentido de participar, voluntariamente, dessa pesquisa, respondendo ao presente **QUESTIONÁRIO**.

José Augusto Paz Ximenes Furtado
Mestrando em Educação - UFPI

1 Dados pessoais do interlocutor

1.1 Nome completo:.....
.....

1.2 Idade.

() de 25 a 35 anos. () de 35 a 45 anos. () acima de 45 anos.

1.3 Sexo.

() Masculino. () Feminino.

2 Formação acadêmica

2.1 Graduação..... Ano de conclusão.

2.2 Pós-graduação:

• Doutorado: Ano de conclusão:

• Mestrado: Ano de conclusão:

• Especialização: Ano de conclusão:

• Aperfeiçoamento: Ano de conclusão:

• Extensão universitária – Cursos:

.....
.....
.....

3 Exercício Profissional.

3.1 Paralelamente à docência, você exerce outra atividade profissional?

() Sim. () Não.

Qual?.....
.....

3.2 O exercício de outra atividade profissional, indicada no item anterior, ajuda na sua prática docente?

() Sim. () Não.

Como?

.....
.....
.....
.....
.....

3.2 Você leciona apenas no CEUT? () Sim. () Não.

Qual?

.....
.....
.....
.....

3.3 Há quanto tempo você leciona na área jurídica?

() Mais de 05 anos. () Mais de 10 anos. () Mais de 20 anos.

3.4 Há quanto tempo você atua como profissional do Direito?

() Mais de 05 anos. () Mais de 10 anos. () Mais de 20 anos.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDO: JOSÉ AUGUSTO PAZ XIMENES FURTADO

Prezado(a) Professor(a),

Objetivando coletar informações sobre sua trajetória profissional como docente do ensino jurídico, solicitamos sua colaboração para esta **ENTREVISTA**, ressaltando que suas informações serão importantes para a nossa pesquisa acerca dos saberes da prática docente no ensino jurídico.

- 1 Quando e por que você ingressou na docência do ensino jurídico?
- 2 Que fatos considera marcantes em sua trajetória profissional no ensino jurídico?
- 3 Quanto à sua atuação profissional, o que facilita e o que dificulta o desenvolvimento de seu trabalho docente?
Facilita.
Dificulta.
- 4 Relacionar as principais dificuldades que você enfrenta no exercício da docência no cotidiano da sala de aula.
- 5 Descrever como se dá sua prática docente.
- 6 Você se acha preparado para o exercício da docência jurídica? Por quê?
- 7 Você acha que o docente do ensino jurídico necessita de uma formação pedagógica? Por quê?
- 8 Como sua experiência profissional docente tem contribuído para que você se torne o professor que é hoje?

9 Que saberes você tem construído sobre o ser professor no exercício da prática docente?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE MEMORIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 MESTRANDO: JOSÉ AUGUSTO PAZ XIMENES FURTADO

Prezado(a) Professor(a),

Pedimos sua colaboração no sentido de elaborar um **MEMORIAL** sobre sua formação acadêmico-profissional, seu encontro com a docência superior, sua prática pedagógica e saberes construídos na vivência do ensinar/aprender. As informações produzidas no **MEMORIAL** servirão de subsídios para que possamos investigar sobre os saberes construídos no cotidiano das práticas de ensinar pelo docente do ensino jurídico.

História de vida: percursos pessoal e profissional

1 Identificação pessoal:

1.1 Nome completo do professor(a):

.....

1.2 Idade:

1.3 Atividade atual:

2 História da formação pré-profissional e profissional:

2.1 Percurso da formação inicial e continuada.

2.2 Experiências vividas no ensino jurídico.

3 Histórias da trajetória profissional:

3.1 Escolha da profissão docente.

3.2 O encontro com a docência jurídica: problemas e dificuldades experimentadas.

3.3 Investimentos pessoais realizados na formação profissional docente.

4 Histórias sobre o aprender a ensinar:

4.1 Como se tornou professor(a).

4.2 Sobre a prática como contexto de aprendizagens da docência.

4.3 O que tem aprendido sobre ser professor(a) na vivência profissional docente.

4.4 Como tem construído os saberes docentes.

5 História da prática pedagógica:

5.1 Os aprendizados construídos ao longo da experiência profissional.

5.2 Problemas e desafios experimentados na prática pedagógica.

5.3 Inter-relação entre a prática profissional como profissional do Direito e a prática pedagógica no ensino jurídico.

5.4 A(s) disciplina(s) ministrada(s) em sala de aula.

5.5 A relação entre teoria e prática no dia-a-dia da sala de aula.