

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ELIANA FREIRE DO NASCIMENTO

**CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS
DOS BACHARÉIS-PROFESSORES EM DIREITO
NO ENSINO SUPERIOR: o ser docente**



**TERESINA – PI
2017**

ELIANA FREIRE DO NASCIMENTO

**CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS BACHARÉIS-PROFESSORES
EM DIREITO NO ENSINO SUPERIOR: o ser docente**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em educação do Centro de Ciências da educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

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

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

N244c Nascimento, Eliana Freire do
Configurações identitárias dos bacharéis-professores em direito
no ensino superior [manuscrito] : o ser docente / Eliana Freire do
Nascimento. – 2017.
204 f.

Cópia de computador (printout)
Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade Federal do Piauí, 2017.
“Orientadora Prof^ª. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral”.

1. Configurações Identitárias. II. Ensino Superior. III.
Formação Docente. IV. Prática docente. V. Bacharel Professor de
Direito. I. Título.

CDD 378.098 122

ELIANA FREIRE DO NASCIMENTO

**CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS BACHARÉIS-PROFESSORES
EM DIREITO NO ENSINO SUPERIOR: O SER DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em cumprimento às exigências para obtenção do título de doutora em Educação.

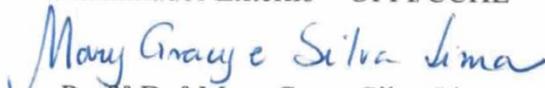
Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

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



Prof. Dr. Nelson Juliano Cardoso Matos
Examinador Externo – UFPI/CCHL



Prof.^a Dr.^a Mary Gracy Silva Lima
Examinador Externa - UESPI

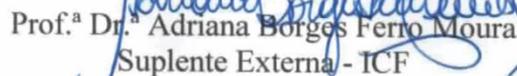


Prof.^a Dr.^a Shara Jane Holanda Costa Adad
Examinadora Interna – UFPI

Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Examinadora Interna – UFPI/PPGE



Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito
Suplente Interna – UFPI/PPGE



Prof.^a Dr.^a Adriana Borges Ferro Moura
Suplente Externa - ICF

Aos meus pais, Teresinha e Paulo; ao meu esposo, Fábio; às minhas filhas, Marianna e Monalisa; e à minha sobrinha Maria Rita.

AGRADECIMENTOS

Acreditei que chegaria ao fim deste processo. E se estou apresentando esses agradecimentos é porque o meu sonho se concretizou. O infinito que habita em mim acalentou meus sonhos ao longo dos meus quase 45 anos. Esse infinito fez com que eu confiasse que valeria a pena superar os desafios, sobretudo, realizar. Essa realização foi possível porque tenho como parte do meu infinito meu esposo, Fábio – um Homem de Fé – que, nos momentos mais difíceis, inclusive neste, lembrou-me de que é preciso acreditar. E eu acreditei não somente nas suas frases assertivas, mas também na força do Universo que habita em nós. Obrigada, meu amor!

Agradeço a todas as pessoas que zelam por mim. De forma muito especial e valiosa, agradeço à minha mãe, Teresinha, e ao meu pai, Paulo, que são meus exemplos de vida e de superação. Agradeço a vocês por terem me dado a vida: meu melhor presente. Agradeço pelo amor e por terem me ajudado a forjar as identidades de filha, de esposa, de mãe, de profissional, de estudante e de amiga, dentre tantas que ainda não conheço. Agradeço a vocês por terem me dado a base familiar e o amor incondicional. Sou o que sou porque aprendi com vocês. Eu os amo incondicionalmente!

Agradeço aos meus irmãos, Paulo Filho e Isauro, e à minha irmã, Gilvana, vocês são parte da mim porque somos fruto de uma mesma árvore que nos ensinou a ser o que somos: irmãos e amigos, ainda que distantes pelas demandas do cotidiano, próximos pelo amor que nos une.

Agradeço às minhas cunhadas, Zenilda, Nadjanara, e ao cunhado, George, por amarem meus irmãos e contribuírem para que sejamos uma verdadeira família. Agradeço aos meus cunhados, Sandro, Luciano e Simone, por terem permitido a minha presença na sua família. Agradeço à Denize e à Ana por suas amizades. Agradeço à minha querida sogra, Maria Antônia, por sua compreensão e sabedoria.

Não somente minha família zelou por mim. Este é o momento de agradecer àquela que permitiu que o caminho para chegar até aqui fosse mais suave. Eu agradeço, imensamente, à minha orientadora, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. Um ser humano ímpar, que me acompanhou desde 2011, quando ingressei no mestrado. Conduziu-me nos estudos de forma sábia e paciente. Soube me ouvir e aconselhar nos momentos mais difíceis dessa caminhada. O seu exemplo me ensinou o que é ser orientadora acadêmica e, mais do que isso, ensinou-me a ser um ser humano melhor. Ensinou-me que fazer um curso de mestrado ou de

doutorado, por si só, tem seus espinhos, mas que a jornada pode ser suave apesar dos desafios, e que o orientador pode ser, também, um amigo. Professora Carmen Lúcia, pela paciência e pela sabedoria na condução e na orientação dos meus estudos, sou eternamente grata a você.

Venci! Sei que venci todos os desafios que a vida me impôs até aqui. Desafios que o corpo muitas vezes reclamou e até adoeceu. Mas eu tenho amigos, e no coração deles encontrei abrigo em todas as situações. Acalentaram-me com carinho, atenção.

Nesse momento, agradeço sinceramente à minha amiga Maria Lemos, com quem compartilhei muitos momentos de alegria e de dor. Rimos de nossas próprias idiossincrasias, falamos de coisas sérias e banais, estudamos juntas, dialogamos muito e sabemos que a singularidade da amizade que nos une será sempre serena e alegre a qualquer tempo e lugar.

Agradeço à 6ª Turma de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí pelos momentos de compartilhamento dos conhecimentos e pelos desafios ao longo do processo. Em especial, agradeço a um grupo de Elite: Ana Gabriela, Belisa, Edmara, Djanira, Carlos, Patrícia e Valdenia pelas alegrias, pelos compartilhamentos e pelas histórias contadas nesse processo. Que seja infinita nossa amizade e que o término dessa fase da nossa vida seja um evento a ser comemorado em encontros especiais nos anos vindouros regados de muita alegria.

Agradeço, imensamente, à Leila Medeiros, por ser esse ser humano generoso e cativante. Eu lhe serei eternamente grata! Agradeço aos professores Newton Clark, Roger Gurgel e Cristiane Matos pelos ensinamentos ao longo da vida, vocês serão eternos em meu coração.

De forma muito especial e com sentimento de reconhecimento imenso, agradeço à professora Adriana Ferro por ter me apresentado o mundo acadêmico em Educação – serás eternamente culpada pela realização deste sonho! Eu levarei o seu exemplo de ser humano, mulher, mãe e professora por toda a vida. Serás eterna em minhas lembranças!

Agradeço aos meus amigos e às minhas amigas de trabalho na Faculdade Estácio de Teresina, cada um de vocês deixa em minhas mãos o perfume das rosas e das alegrias que a docência nos traz. Em especial aos coordenadores do curso de Direito, Chrystianne Moura, Samara Cunha, Raimundo Rufino, e ao diretor Acadêmico, Renato Nascimento, por terem compreendido essa fase da minha vida. Agradeço aos professores e às professoras, amigos que conquistei, desta faculdade que, hoje, é o meu segundo lar e onde sou imensamente feliz com o que faço.

Agradeço, de coração, aos meus amigos Luciana Monteiro e Fáblio Oliveira pelas alegrias que compartilhamos juntos nos intervalos de um semestre e outro nos últimos anos. Vocês são especiais! Aos meus amigos e às minhas amigas: Joimara Santos, Danyele Bandeira, Patrícia Caldas, Robert Bandeira, Alessander Mendes, Emanuele Chaves pelos momentos em que compartilhamos conhecimentos, experiências, alegrias e amenidades no nosso cotidiano pessoal e profissional.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI), especialmente, agradeço à coordenação e às queridas Fernanda e Suely, pelos abraços, pelas gentilezas e pelos afagos no decurso do processo.

Agradeço o carinho recebido dos professores: Antônia Edna, Antônio de Pádua, Bárbara Mendes, Francis Boakari, Glória Lima, Ivana Ibiapina, Luís Carlos, Maria do Carmo Bomfim, Shara Jane, por terem me oportunizado valiosos aprendizados e, acima de tudo, pelo exemplo que me deram sobre o que é “ser professor”.

Agradeço à professora Mary Gracy, por sua gentileza e delicadeza, estou feliz por tê-la conhecido e por me ajudar a entender meu objeto de estudo de forma tão tranquila. Ao professor Nelson Juliano, por ter sido generoso e assertivo nas suas colocações, aprendi muito com o seu olhar sobre a docência jurídica. A vocês, minha eterna gratidão!

Enfim, agradeço infinitamente, às minhas filhas, Marianna Fabeli e Monalisa Fabeli, que, embora pequeninas, compreenderam os meus momentos de enclausuramento e perdoaram a ausência, momentânea, em suas vidas, ao longo dos últimos anos. Espero que tenham a certeza de que empreendi o melhor de mim para ser uma mãe cada vez melhor para vocês. Desejo que os momentos de renúncia que suportaram e a alegria da conquista deste sonho sejam lembrados como inspiração e exemplo para conquistarem seus sonhos. Deixo a mensagem de que acreditar na vida, nas pessoas e nos sonhos é o que nos faz ser o melhor que podemos ser para aqueles que amamos. Ho’opononopo¹.

¹ Uma expressão havaiana que expressa sentidos, significados e sentimentos nas relações entre as pessoas: Perdoe-me, Eu sinto muito, Eu te amo, Eu agradeço.

A identidade é um processo histórico definido pela capacidade de criação subjetiva. É um movimento pelo qual o indivíduo reformula a substância social que o constitui.

(KAUFMANN, 2004, p. 80)

RESUMO

Este trabalho discute a construção identitária do bacharel professor de Direito que exerce a docência superior. Estabelece como pressuposto que é no ambiente das práticas na docência, em meio às interações da profissão, em processos formativos e autoformativos, que o bacharel que exerce a docência no ensino superior constrói suas configurações identitárias docentes. Sua questão norteadora consiste em saber: como os bacharéis em Direito constroem suas configurações identitárias docentes? A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada nos anos de 2015 e 2016 na cidade de Teresina – PI, tendo como partícipes professores de uma instituição de ensino superior privada, que iniciaram a docência no mesmo ano em que a instituição lócus da pesquisa iniciou suas atividades. O referencial teórico utilizado é pautado na abordagem fenomenológica, que busca compreender, de forma intencional, o mundo vivido em que os professores de Direito descrevem suas experiências de tornar-se professor ao longo da carreira docente. Esta pesquisa possibilitou entender o “ser docente” a partir da descrição do ato de ser e de viver nas múltiplas relações estabelecidas pelos indivíduos no decurso da vida profissional. O estudo está fundamentado nas discussões de Berger e Luckman (1976), Bicudo (2011), Dubar (2005), Freire (2010), Giroux (1997, 2003), Kaufmann (2004), Morin (1973, 2003), Moraes (2011), Schütze (2010, 2014), dentre outros. O método de pesquisa foi o biográfico, a partir das contribuições de Connelly e Clandinin (2011), Josso (2002). Para ter acesso às informações, foi utilizada a técnica da entrevista narrativa fundamentada em Schütze (2010, 2014) e Jovchelovitch e Bauer (2015). A análise dos dados foi realizada a partir dos preceitos apresentados por Schütze (2014), Poirrier, Valladon e Raybaut (1999), no intuito de desvelar o objeto de estudo e de construir a elaboração teórica da pesquisa. A análise das entrevistas foi realizada seguindo os seguintes passos: exploração do campo, formulação da questão geradora da narração do partícipe, transcrição da narrativa, análise das informações observando as trajetórias (temporal e causal) das reflexões narradas, agrupamento e comparação de tempo e espaço das narrativas, interpretando-as e escolhendo os momentos importantes para identificação das configurações identitárias docentes dos professores participantes da pesquisa frente ao aporte teórico. O estudo ressalta que os professores constroem suas identidades profissionais docentes nos processos interacionais sociais pessoal e profissional no percurso da vida e que, em momentos de crise, adaptam-se às situações vividas ou, mesmo em processos criativos, auto-organizam-se em busca de novas formas de construir-se professores.

Palavras chave: Configurações Identitárias. Ensino Superior. Formação Docente. Prática docente. Bacharel Professor de Direito.

ABSTRACT

This work discusses the teacher identity construction of the law graduates who work as teachers in Higher Education Institutions. It establishes as assumption that it is in the teaching practices environment, experiencing the profession interaction processes, in formative and self-formative processes, that the law graduate who teaches in higher education level builds his teacher identity configuration. Its guiding question is: how do the law graduates build their teacher identity configurations? The qualitative research was carried out in the years of 2015 and 2016 in the city of Teresina - PI, with the participation private higher education institution teachers, who began their teaching practice in the same year in which the research locus institution started its activities. The theoretical framework used is based on the phenomenological approach, which seeks to comprehend, in an intentional way, the lived world in which law professors describe their experiences of becoming a teacher throughout the teaching career. This research made it possible to understand the "being teacher" from the description of the act of being and living the multiple relationships established by the individuals during their professional life. The study is based on Berger and Luckman (1976), Bicudo (2011), Dubar (2005), Freire (2010), Giroux (1997, 2003), Kaufmann (2004), Morin (1973, 2003), Moraes (2011), Schütze (2010, 2014), among others. The research method was the biographical one, based on the contributions of Connelly and Clandinin (2011), Josso (2002). In order to have access to the information, the narrative interview technique based on Schütze (2010, 2014) and Jovchelovitch and Bauer (2015) was used. The analysis of the data was carried out based on the precepts presented by Schütze (2014), Poirrier, Valladon and Raybaut (1999), in order to unveil the object of study and to construct the research theoretical elaboration. The analysis of the interviews was carried out according to the following steps: exploration of the field, formulation of the narrative generating question of the participant, transcription of the narrative, analysis of the information observing the narrated reflections trajectories (temporal and causal), grouping and comparison of time and space of the narratives, interpreting them and choosing the important moments for identification of the teacher identity configurations of the participants in the research versus the theoretical contribution. The study emphasizes that teachers construct their teaching professional identities in personal and professional social interactions throughout their lives and that, in crisis times, adapt to the experienced situations or, even in creative processes, self-organize themselves searching new ways of building up as teachers.

Keywords: Identity Configurations. Higher education. Teacher Training. Teaching practice. Law Graduate Teacher.

RESUME

Cet article traite de la construction de l'identité du professeur de Droit bachelier tenant l'enseignement supérieure. Établit l'hypothèse que l'environnement est la pratique dans l'enseignement, au milieu des processus d'interactions professionnel, le baccalauréat tenant l'instruction dans l'enseignement supérieur construit ses enseignants configurations d'identité. Leur principale question est de savoir: comment les bacheliers en Droit construire leurs configurations d'identité des enseignants? La recherche, l'étude qualitative a été menée dans les années 2015 et 2016 dans la ville de Teresina - PI, avec les participants éducateurs d'un établissement d'enseignement supérieur privé, qui a commencé à enseigner la même année que la recherche des institutions locus a commencé leurs activités. Le cadre théorique est fondé sur l'approche phénoménologique, qui cherche à comprendre, intentionnellement, le monde a vécu dans les professeurs de Droit décrivent leur expérience de devenir enseignante au cours de la carrière d'enseignant. Cette recherche a permis de comprendre le "être enseignant" de la description de l'acte d'être et de vivre dans de multiples relations établies par des individus tout au long de leur vie professionnelle. L'étude est basée sur les discussions de Berger et Luckman (1976), Bicudo (2011), Dubar (2005), Freire (2010), Giroux (1997, 2003), Kaufmann (2004), Morin (1973, 2003), Moraes (2011), Schütze (2010, 2014), entre autres. La méthode de recherche était biographique, à partir des contributions de Connelly et Clandinin (2011), Josso (2002). Pour accéder à l'information, nous avons utilisé la technique d'entrevue narrative basée sur Schütze (2010, 2014) et Jovchelovitch et Bauer (2015). L'analyse des données a été réalisée à partir des principes présentés par Schütze (2014), Poirrier et Valladon Raybaut (1999) afin de révéler l'objet d'étude et de construire le développement théorique de la recherche. L'analyse des entrevues a été effectuée en utilisant les étapes suivantes: champ d'exploration, la formulation de générer question d'un participant de la narration, la transcription de la narrative, l'analyse des informations en observant les trajectoires (temporel et causal) de réflexions rapporté, la compilation et la comparaison du temps et de l'espace récits, en interprétant et en choisissant les moments importants pour identifier l'identité des enseignants configurations des enseignants participants du front de la recherche de l'approche théorique. L'étude souligne que les professeurs construisent leur identité professionnelle des enseignants dans l'interaction sociale processus tout au long de la vie personnelle et professionnelle et en temps de crise, d'adapter à des situations vécues ou même dans les processus de création, l'auto-organisés en recherche de nouvelles façons de construire des enseignants.

Mots-clés: Paramètres. Identitaires L'enseignement supérieur. La formation des enseignants. La pratique de l'enseignement. Bachelier de Droit.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 –	Plano de Análise.....	56
FIGURA 2 –	Síntese dos indicadores de análise para cada um dos partícipes.....	59
FIGURA 3 –	Estágio da construção da identidade profissional docente.....	72
FIGURA 4 –	Figura da formação profissional não linear.....	76
FIGURA 5 –	Síntese das concepções sobre docência na educação Superior.....	78
FIGURA 6 –	Aspectos da configuração identitária da Sonhadora.....	143
FIGURA 7 –	Aspectos da configuração identitária do professor Competente.....	166
FIGURA 8 –	Aspectos da configuração identitária do professor Aprendiz.....	176
QUADRO 1 –	Fases da Entrevista Narrativa.....	50
QUADRO 2 –	Dados Gerais dos Participantes da Pesquisa.....	62

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	DELINEAMENTO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	30
2.1	A perspectiva fenomenológica como base epistemológica.....	30
2.2	O método biográfico e suas possibilidades narrativas.....	35
2.2.1	As entrevistas narrativas.....	41
2.3	O plano de organização: itinerário da pesquisa e a análise das informações produzidas na pesquisa narrativa.....	49
2.3.1	Itinerário da pesquisa.....	51
2.3.2	O plano de análise das entrevistas narrativas.....	55
2.4	O cenário da pesquisa e seus atores.....	59
3	A CONSTRUÇÃO DAS CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DOCENTES DE PROFESSORES DE DIREITO NO ENSINO SUPERIOR.....	65
3.1	Os processos de formação dos professores no ensino superior.....	65
3.1.1	Percepções sobre a formação no ensino superior e a construção da identidade profissional docente.....	78
3.2	As configurações identitárias do bacharel-professor no ensino superior: aspectos conceituais.....	100
4	CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE DIREITO: análise dos dados produzidos nas narrativas docentes.....	123
4.1	Professora Sonhadora: a monitoria, a gestão e a docência como marcas identitárias.....	123
4.2	Competente: a infância e os desafios do tornar-se professor.....	144
4.3	Aprendiz: a mudança dos rumos da vida e a repercussão profissional.....	166
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
	REFERÊNCIAS.....	189
	APÊNDICES.....	197
	APENDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	198
	APENDICE B – Carta Convite.....	199
	APENDICE C – Termo de Confidencialidade.....	200

APENDICE D – Declaração das Pesquisadoras.....	201
APENDICE E – Dados de Identificações e Roteiro da Entrevista Narrativa.....	203
APENDICE F – Solicitação de Autorização para Realização da Pesquisa.....	204

1 INTRODUÇÃO

Início² este relatório de pesquisa de doutorado citando Connelly e Clandinin (2011, p. 165), ao afirmarem que os “[...] nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa [...]”. Assim, a escolha do tema para esta pesquisa decorreu da reflexão acerca do meu percurso profissional vivido, experienciado ao longo dos anos de vida acadêmica.

Desse modo, a história³ da minha formação teve início em 1994, com a graduação em Direito, a partir da qual exerci a advocacia durante doze anos. Posteriormente, dediquei-me à docência, mas numa busca constante pela autoformação, na tentativa de superar os desafios que a profissão docente enseja, o que me levou à especialização em docência no ensino superior e, em seguida, ao mestrado e ao doutorado em Educação. Com isso, este trabalho monográfico suscitou compreensões e aproximações possíveis entremeadas pelo desvelamento das interrogações propostas para este estudo.

As lembranças de quando ingressei no ensino superior são marcantes. Na década de 1990, era comum a divulgação dos nomes dos aprovados em vestibulares em rádios locais. Não foi diferente quando soube da minha aprovação para o curso de Direito. Em um misto de alegria e de tristeza, o sonho de ser advogada estava diante de mim, mas logo que soube da aprovação fui advertida de que talvez não pudesse pagar o valor das mensalidades. Diante de um sonho e de algumas negociações em âmbito familiar, foi tomada a decisão de que eu iria iniciar o curso. E, dentre muitos desafios, inclusive financeiros, permaneci e concluí o curso de bacharelado em Direito no ano de 1999.

As lembranças de alguns professores deixaram marcas indeléveis, seja pela alegria que despertavam em mim, seja pelas sensações ruins em face das metodologias de ensino que, comigo, não funcionavam. Em sua grande maioria, os meus professores eram profissionais da área jurídica que exerciam funções de advogados, de servidores públicos – como juízes, promotores, analistas e técnicos judiciários –, convidados a dar aulas no decurso do período letivo.

² Em alguns momentos neste trabalho redigimos em primeira pessoa, especialmente na introdução, por entendermos ser o momento em que apresentamos as motivações para a realização da presente pesquisa.

³ Para este estudo, quando falamos em história, referimo-nos à sucessão de acontecimentos inter-relacionados numa sequência temporal e causal, de um aspecto específico da vida, em que os narradores dotados de intenção e de consciência relatam contextos abreviados de suas vidas.

Assim, iniciei a carreira profissional com a advocacia. No entanto, a maternidade e o desencanto com essa profissão conduziram-me a tomar a decisão de iniciar a docência. Esse foi um momento de crise pessoal e profissional muito difícil que demandou quase dois anos de reflexão. Desse modo, a docência emergiu como possibilidade que me fez sentir felicidade com a oportunidade de exercê-la.

No segundo semestre do ano de 2008, iniciei a carreira docente a convite de uma advogada, coordenadora do curso de Direito numa instituição privada de Teresina – PI. Sabia que para ser professora de Direito não se exigia nada além da experiência profissional, de modo que fui à busca dos testes seletivos nas instituições de ensino superior privadas da capital piauiense. Mesmo consciente da minha inexperiência, tinha a comprovação da realização de duas especializações *latu sensu*: Processo Civil e Direito Público.

O início da carreira foi muito difícil, visto que, embora soubesse a teoria e a prática jurídicas, em muitos momentos fui desafiada a superar as incertezas e as surpresas proporcionadas pela sala de aula. De forma solitária, busquei entender a docência, pesquisando em livros e artigos na internet as possibilidades de superação e de continuidade naquela que era a atividade profissional que deseja seguir.

Em muitos dias, no segundo semestre de 2008, pensei em desistir. Mas o desejo de continuar, proporcionado pelas descobertas do processo de autoformação, era tão grande que resolvi enfrentar, ainda que de forma solitária, as dificuldades que a prática docente impunha a cada dia, a cada aula, com cada aluno.

Cheguei ao fim do semestre. Em razão dos inúmeros desafios vivenciados naquele cenário institucional, resolvi que não permaneceria mais ali e novamente fui à busca de novas oportunidades. No início do ano de 2009, ingressei em outra instituição de ensino, por meio de teste seletivo. Já mais consciente dos desafios da docência, iniciei uma jornada autoformativa, com a leitura de muitos livros e artigos voltados, exclusivamente, para os conhecimentos docentes.

Porém, os processos autoformativos não são suficientes para a compreensão da complexidade da docência. A partir dessa constatação, ingressei, em 2010, em uma especialização em docência no ensino superior, que fora concluída no segundo semestre de 2011.

No primeiro semestre de 2011, envolvi-me com as discussões teóricas realizadas ao longo da especialização em Docência no Ensino Superior. Em seguida, desafiei-me a participar da seletiva do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Foram muitos dias e noites de leituras, considerando a sugestão do edital publicado para ingresso em 2012. Li todos os livros sugeridos, num verdadeiro malabarismo, tendo em vista que, com duas filhas pequeninas, trabalhando quarenta horas semanais, além das questões domésticas e da tripla jornada de toda mulher que luta por seus sonhos, desejava muito ser aprovada na prova escrita.

No dia do resultado da primeira fase, equivalente à avaliação da prova escrita, no final da tarde, fui ao programa conhecer a lista dos aprovados. E, para minha alegria, obtive a aprovação com a maior nota do certame. Isso representa, ainda hoje, motivo de orgulho pessoal, pois, mesmo sem a formação inicial no curso de Pedagogia, tinha conseguido superar aquele imenso desafio. Vencidas todas as outras etapas do certame, as aulas iniciaram no ano de 2012. E muitas foram as descobertas, reconhecendo, inclusive, a minha própria história em muitas outras lidas ao longo desse processo formativo.

A defesa da dissertação do Mestrado aconteceu no dia 24 de janeiro de 2014. Mas o desejo de continuar esse processo formativo foi mais forte do que todas as contingências que a vida pessoal me trazia à época. Assim, fui à busca do edital de seleção para o Doutorado na Universidade Federal do Piauí. Em agosto de 2014, vencidas todas as etapas, iniciei o curso de Doutorado.

Nesse momento, em meio às emoções proporcionadas pelas lembranças de tudo que tive de superar, frente aos desafios de trabalhar 40 horas semanais e de redigir este relatório de pesquisa, sinto imensa alegria em face das descobertas do que é ser professora de Direito no ensino superior.

A formação pedagógica inicial, logicamente, fez muita falta, tendo em vista que muitos obstáculos enfrentados no início da carreira profissional poderiam ter sido minimizados diante da proximidade possível com a modelagem estrutural da atividade profissional docente, ou seja, necessidades, realidades e procedimentos que contribuem para a construção identitária docente. Como orientam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 112):

Não se trata de habilidades ou competências utilitárias, senão de atividades gerais que, modeladas a partir da prática profissional, das necessidades, da realidade e das tendências de desenvolvimento dessa prática profissional, permitem articular a formação inicial com um caráter sistematizado orientado a qualificar para educar, [...] o que leva a qualificação em três direções [...]: qualificar para a docência, qualificação prático-pedagógica, qualificação político-social.

Sem a formação inicial para a docência, as formações continuadas e contínuas foram os caminhos encontrados para exercer a docência, as quais favoreceram a construção da

identidade de professora de Direito. Dentre tantas tensões, internalizei conhecimentos e saberes que contribuíram e contribuem para a minha prática educativa, docente e pedagógica, no ambiente institucional no qual exerço a docência superior.

Com essa narração, experimentando o que os partícipes da pesquisa vivenciaram ao narrar suas histórias formativas acerca do constituir-se professor, compreendo aquilo que as teorias acerca do método biográfico defendem, no que se refere à potencialidade de, entendendo os processos de formação, também compreender os processos que foram importantes para a construção identitária docente.

Nos cursos de Direito, existem professores de Direito e outros bacharéis em distintas áreas do conhecimento. Desse modo, a curiosidade epistemológica que me movimentou foi no sentido de saber quem são os bacharéis em Direito que exercem a docência no ensino superior, saber como se tornam professores, como se reconhecem como profissionais.

Esses questionamentos têm inspirado muitas pesquisas em Educação, cujos objetos ensejam reflexões que envolvem os processos de formação docente, de construção dos saberes, de construção identitária, dentre outros aspectos.

O tema identidade é objeto de estudo tanto da Psicologia Social como das Ciências Sociais, tendo, cada abordagem, um rol de autores que permitem compreender os processos que envolvem a construção da identidade profissional do sujeito.

Ciampa (2007) enfatiza que a identidade trata dos processos constitutivos identitários como metamorfoses que conduzem a formação do sujeito rumo à sua emancipação. No tocante à abordagem sociológica, autores como Dubar (2005), Silva (2000), Bauman (2005), Kaufmann (2004), dentre outros, apontam a construção identitária como um processo multideterminado que acontece ao longo da vida, numa dinâmica compositiva de igualdade e de diferença constantes, em relação a si mesmo e ao outro, com quem interage nos contextos sociais.

Para este estudo doutoral, adotei a perspectiva sociológica para a compreensão da identidade profissional docente, por entender que nos construímos na relação com o outro, seguindo itinerários que interagem, resultando em condições de formação e de atuação profissional que integram o processo de tornar-se professor.

Os estudos da Sociologia me ajudaram a entender que a construção do sujeito em sociedade resulta, também, das negociações permanentes realizadas com os outros. Em Sociologia, o movimento social permite a ligação entre a construção da identidade aos quadros das realidades sociais nas quais se inscreve o sujeito, em que os processos de

socialização tecem trajetórias individuais com trajetórias sociais em seus vários espaços, produzindo, dinamicamente, imbricamentos, conexões que geram variações na compreensão de quem somos, nos vários locais onde representamos nossos papéis sociais e a imagem que temos e construímos sobre nós mesmos e sobre os outros.

A imagem que temos de nós mesmos, nos espaços onde interagimos socialmente, contribui para a construção de nossas identidades, que refletem as estruturas e os papéis sociais que desempenhamos em interação com os outros nesses espaços.

Nesse contexto, identidade é uma construção que acontece ao longo da vida, em que o sujeito, reconhecendo-se na sua relação com o outro, diferencia-se, baseado na sua percepção sobre seus processos formativos em meio às interações sociais, sejam elas pessoais ou profissionais.

No caso dos cursos de Direito, Nascimento (2014) afirma que os bacharéis não se reconhecem como professores, mas como bacharéis que exercem a docência, tendo como ferramenta suficiente o conhecimento do conteúdo específico de sua área de atuação, cumulado no decurso do tempo em razão da formação continuada na sua área específica de atuação, mesmo sendo professor em tempo integral.

Essa constatação de Nascimento (2014) despertou a curiosidade epistemológica de saber que elementos são configuradores da identidade docente dos professores de Direito, tendo em vista que, mesmo com a conclusão de que não havia o sentimento de pertencimento à profissão docente, mas, sim, à outra atividade exercida paralelamente ao magistério, alguns desses professores dedicavam-se integralmente a estar em sala de aula.

No ensino superior, é grande a quantidade de bacharéis que exercem a docência. Nos cursos de Direito, não é diferente. Esse fato despertou-me a curiosidade de saber quem são os bacharéis professores de Direito, como se tornam professores, como se reconhecem como profissionais. Assim, parti do pressuposto de que é no ambiente das práticas na docência, em meio às interações da profissão, em processos formativos e autoformativos, que o bacharel que exerce a docência no ensino superior constrói suas configurações identitárias docentes.

Segundo Morosini (2000), o tipo de instituição de ensino onde o professor atua pressiona e condiciona a identidade docente em face dos diferentes graus de desenvolvimento institucional, ou seja, a cultura da instituição decorrente da política que desenvolve tem reflexos na docência.

Os bacharéis professores exercem suas práticas no contexto da sala de aula. No entanto, a prática educativa, por contemplar aspectos relacionados à própria constituição do

ser docente, possui reflexos de interações sociais vividas, experienciadas em ambientes educativos que repercutem no seu modo de agir e de ser, no decorrer do exercício da atividade docente.

A identidade profissional do bacharel que desempenha a docência ainda é discutida em face da outra atividade por ele realizada, como é o caso do Direito, da Medicina, das Engenharias, da Enfermagem, da Administração, por exemplo. Esse fato conduz à reflexão de que, mesmo não tendo licenciatura na formação inicial, esses profissionais retornam às salas de aula, por um motivo ou outro, tornando-se docente diante dos desafios que essa atividade impõe.

A significação social dada à docência ainda não é reconhecida, como em outras profissões, pois está relacionada ao aspecto subjetivo de identificação ou não desse profissional com o magistério, e também à forma como os seus processos formativos são conduzidos.

Nesse contexto, esta pesquisa constitui-se como possibilidade de desvelamento das configurações identitárias docentes construídas pelos bacharéis-professores em Direito, os quais, embora com formação inicial no bacharelado, estão em sala de aula a exercer a docência, com mestrados e doutorados, mesmo sem a formação pedagógica, mas imbuídos de saberes construídos nas experiências como alunos em vários momentos da vida.

Para tanto, foi utilizada a abordagem qualitativa, por entender que essa é a mais adequada para a compreensão do referido fenômeno, pois, conforme Lüdke e André (1986, p. 18), ela é “[...] rica em dados descritivos; é aberta, e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada.” É exigente teoricamente, sem resumir-se apenas à recolha de dados. Fundamentada no método biográfico, a condução da pesquisa assumiu o papel de recolha de informações, buscando a compreensão dos significados atribuídos pelos professores em seus contextos vividos.

A abordagem fenomenológica também subsidiou esta pesquisa, por meio da qual foi possível levantar reflexões acerca do homem e do próprio conhecimento mediante o exercício do “ver fenomenológico”, com base na concepção de que cada homem é único, que se faz a si mesmo em comunicação com outros seres humanos.

Nesse sentido, merece destaque a intencionalidade do sujeito e a compreensão de que a consciência não existe separada do objeto, visto que essa consciência é sempre de alguma coisa que lhe dá sentido e que o objeto é compreendido pela descoberta de vários sujeitos em várias perspectivas.

Considerando os contextos de cada um dos partícipes da pesquisa, no qual o mundo percebido é um mundo para cada um, a fenomenologia se apresentou como adequada para esta pesquisa, tendo em vista que, com ela, é possível ter acesso às informações pertinentes a cada um dos professores. Assim, a consciência é doadora de sentido – *époque*, a qual, segundo Peixoto (2011, p. 152) é o “[...] meio que possibilita o acesso à verdade, a realidade como ela é, sem a imposição do que ‘eu penso’ ou do que ‘pensam as teorias’, sem conclusões apressadas.”.

Para alcançar as coisas em si mesmas, foi realizada a redução eidética, com descrição das experiências vividas manifestadas à consciência de cada um dos partícipes, que viveram e vivem no mundo cultural e concreto, cujas relações intersubjetivas, pautadas em usos, costumes, saberes e valores circunscreveram e circunscrevem os contextos nos quais estão inseridos, possibilitando a compreensão transcendental desses professores nas suas interações socioculturais. Sobre isso, Peixoto (2011, p. 154) afirma: “[...] a redução eidética impede que a consciência se enclausure no mundo do *cogitatum*, mundo do pensamento, possibilitando que ela seja abertura para o mundo. O ponto de partida passa a ser o mundo e não o pensamento”.

Para a fenomenologia, o sentido das coisas deve considerar o ser humano como o ser-no-mundo, projetando-o na sua consciência de forma transcendente, a partir da compreensão de totalidade, valorizando todas as suas dimensões humanas, sejam elas corporais, sociais, emotivas, imaginativas.

Diante dessas considerações, esta pesquisa buscou entender o ser no mundo do desenvolvimento profissional, considerando o vivido, a seu modo. Para tanto, dialogou com as concepções de Bauman (2005), Berger e Luckman (1976), Bicudo (2011), Brzezinski (2002), Dubar (2005), Freire (2010), Garcia (2011), Giroux (1997, 2003), Kaufmann (2004), Larrosa (1998, 2004, 2015), Morin (1973, 2003), Moraes (2010), Oliveira-Formosinho (2009), Peixoto (2011), Souza (2006), Silva (2000), Schütze (2010, 2014), Veiga (2010), dentre outros.

No que se refere ao método de pesquisa biográfico, utilizou a base teórica de Connelly e Clandinin (2011), Josso (2002), Souza (2006). Como instrumentos de acesso às informações, foi aplicada a técnica da entrevista narrativa idealizada em Schütze (2010, 2014) e utilizada por seus seguidores, como Weller e Zardo (2013), Jovchelovitch e Bauer (2015). A análise dos dados foi realizada com base no aporte teórico que sustenta esta discussão, em especial, o modelo proposto por Schütze (2014), Poirrier, Valladon e Raybaut (1999).

A tese defendida neste estudo foi constituída com base nas leituras realizadas e nas orientações recebidas ao longo do curso, com a pretensão de ser inovadora e mediatizada pela compreensão dos trabalhos de pesquisa já realizados e cadastrados na plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Este relatório doutoral se situou em âmbito nacional, considerando o repositório de teses e dissertações da CAPES, a partir de um recorte temporal entre 2013 e 2016, sendo que 2013 corresponde ao período inicial de implantação da Plataforma Sucupira. Para os descritores “identidade profissional docente”, foram encontrados 80 trabalhos, destes, 44 não estão com os resumos disponíveis, tendo em vista que são trabalhos anteriores à implantação da referida plataforma. Desse total, restaram 36 registros, dos quais, 12 são trabalhos doutorais e 24 são dissertações de mestrado.

Dos 24 trabalhos de mestrado, cujos resumos foram analisados, 14 tinham como objeto de estudo a identidade profissional docente, mas com abordagens diferentes. Desse total, 12 versavam sobre professores com curso superior atuando no ensino fundamental e médio; um destacava a atuação dos docentes voltada para educação inclusiva; e o último tinha como foco professores sujeitados à aposentadoria compulsória.

Já dos nove trabalhos de doutoramento realizados no período de 2013 a 2016, constantes na Plataforma Sucupira, com resumos acessíveis ao público, os estudos tiveram como objeto a construção da identidade docente de professores no ensino médio e infantil, constando apenas um trabalho diretamente relacionado à construção da identidade docente de professoras no ensino superior, especificamente no curso de Enfermagem.

Na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), considerando o mesmo descritor, nada foi encontrado no período de 2010 a 2015. Ao alargar o período de busca, foi localizado apenas um trabalho, em nível de doutorado, relativo a saberes e identidade docente.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED-UFPI), no curso de doutorado, não há nenhum trabalho realizado tendo como objeto de estudo a identidade profissional docente do professor de Direito. No mestrado, alguns trabalhos foram realizados, mas são adstritos à investigação quanto à identidade dos pedagogos. E, quanto ao Direito, sete pesquisas foram realizadas com temas relacionados aos saberes docentes, às práticas pedagógicas, às experiências docentes, sendo que o primeiro trabalho realizado, considerando os bacharéis em Direito, foi registrado em 2009, na plataforma da UFPI.

Essa pesquisa doutoral buscou investigar como os bacharéis que atuam no ensino superior constroem-se professores, potencializando discussões não reducionistas e mitigando aquelas que ficam adstritas à sua condição de não ter licenciatura, mas relacionando situações que perpassam pelo cotidiano e pela cultura universitária que colaboram para o processo de tornar-se professor no ensino superior e identificar-se com a respectiva profissão.

As discussões sobre a construção dessa identidade podem contribuir, também, de forma relevante e fundamental para o exercício da profissão docente, por ressaltarem que o reconhecimento de si como professor pode conduzir à formação contínua e continuada necessária ao acompanhamento das transformações sociais, bem como para a compreensão dos desafios existentes nos contextos da prática na docência, seja com relação aos pares, aos alunos, à instituição e à sociedade.

Além disso, pode conduzir à análise da construção dessa identidade aos bacharéis professores de Direito, permitindo a compreensão de si e a análise do próprio trabalho na docência, favorecendo também as discussões sobre profissionalização docente, englobando a compreensão na perspectiva coletiva e profissional que se integra de forma contextualizada nas práticas docentes, podendo ser relevante para a compreensão dessa função de forma ampliada, considerando a perspectiva científica e pedagógica do conhecimento como prática social conectada à ideia de formação e de desenvolvimento do sujeito em sociedade que engloba o papel de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

Este estudo é relevante por apresentar discussões que podem conduzir ao reconhecimento de que, mesmo não tendo formação didático-pedagógica inicial, os bacharéis professores de Direito exercem suas práticas docentes, pedagógicas e educativas que não podem ser desconsideradas diante da realidade dos cursos de bacharelado e da demanda por professores nesses cursos.

Por fim, este estudo ainda pôde contribuir para o meu processo formativo, como docente e pesquisadora, por demonstrar que o bacharel professor de Direito que exerce a docência no ensino superior, mesmo não tendo a licenciatura, aprende a ser professor em seus professores formativos, como também nas suas interações sociais ao longo da carreira, as quais, entre erros e acertos, possibilitam a realização do trabalho docente numa dinâmica relacional com a cultura institucional, com os alunos e com os seus pares.

Desse modo, esta pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada no período de 2014 a 2017 na cidade de Teresina – PI, tendo como partícipes três professores de Direito, escolhidos em razão de terem iniciado a docência na mesma instituição de ensino superior privada (IES)

entre os anos de 1994 e 1999 e ainda permanecerem como professores até o período da realização desta investigação, tendo, cada um deles, mais de 15 anos de docência no ensino superior.

Para a constituição das questões de pesquisa para este estudo, foram desenvolvidos diálogos com vários professores no cenário da pesquisa, além da leitura de várias teses, artigos e livros sobre a temática. Esses diálogos contribuíram para a compreensão do objeto da pesquisa e para a definição da pergunta norteadora que orientou este trabalho.

Para o processo inicial de construção da pesquisa, foi considerado o que Bertaux (2010, p. 65) aponta como “tomada de controle”, que se efetiva quando se define a orientação geral da entrevista, numa fase exploratória, baseada nos primeiros relatos de professores, permitindo conhecer o campo da pesquisa.

As conversas iniciais com professores da instituição *locus* da pesquisa possibilitaram a realização da escolha dos partícipes, com base no critério de maior tempo de atividade na referida instituição.

Nesse sentido, ao considerar as informações empíricas e as primeiras leituras realizadas para este trabalho, ficou estabelecido como questão norteadora: como o bacharel professor no curso de Direito, que atua no ensino superior, constrói suas configurações identitárias profissionais?

Quando optei pelo reconhecimento das configurações identitárias docentes, a partir da compreensão das relações estabelecidas pelos professores de Direito na sua prática na docência, busquei fundamento na concepção de Elias (1994) acerca do termo “configuração”, que se apresenta como uma possibilidade de flexibilizar o pensamento no sentido de dar leveza às conceituações cuja linguagem não consegue alcançar um padrão, mas consegue aproximar por meio do entendimento particular, singular do mundo. Para Elias (1994, p. 141-142):

Se quatro pessoas se sentarem à volta de uma mesa e jogarem cartas, forma uma configuração. As suas ações são interdependentes. Nesse caso, ainda é possível curvamo-nos perante a tradição e falarmos do jogo como se este tivesse uma existência própria. É possível dizer: “o jogo à noite está muito lento”. Porém, apesar de todas as expressões que tendem a objetiva-lo, neste caso o decurso tomado pelo jogo será obviamente o resultado das ações de um grupo de indivíduos interdependentes. Mostramos que o decurso do jogo é relativamente autônomo de cada um dos jogadores individuais, dado que todos os jogadores têm aproximadamente a mesma força. Mas, este decurso não tem substância, não tem ser, não tem uma existência independente dos jogadores, como poderia ser sugerido pelo termo “jogo”. Nem o jogo é uma ideia ou um “tipo ideal”, construído por um observador sociológico através da consideração do comportamento individual de cada um dos jogadores, da

abstração das características particulares que os vários jogadores têm em comum e da dedução que destas se faz um padrão regular de um comportamento individual.

Assim, considerando o grupo de professores que fizeram parte desta pesquisa, a ideia de configuração se apresenta como uma abrangência relacional, como modo de existir do ser social e como uma aproximação do cotidiano em que as configurações sociais se subordinam às leis internas que podem ser desveladas pelo pesquisador, que não deve se prender aos determinismos, mas apreender as aproximações com a realidade incerta e imprevisível da construção identitária docente.

Diante dessa ideia de configuração, embora reconhecendo os limites da linguagem, houve um esforço de visualizar, a partir das narrativas dos participantes da pesquisa, os elementos que revelam as forças concentradoras ou dispersoras da construção identitária docente, no ambiente das práticas na docência realizada numa sociedade globalizada e em que a educação é um serviço comercializado por empresas educacionais.

O ensino superior no Brasil vem sofrendo transformações importantes diante da globalização e da mercantilização da Educação. Essa realidade afeta os professores, exigindo-se constantes demandas que perpassam pelo desenvolvimento profissional para sua própria manutenção no mercado de trabalho. Com essas exigências, cabe ao professor buscar a sua autoformação voltada para a docência, muitas vezes de forma solitária, diante da inexistência de programas para formação docente dos bacharéis dentro das instituições de ensino superior, públicas ou privadas e até mesmo pelas condições de trabalho que orientam modos de ser e de estar na profissão docente.

A capacidade de tornar ensinável o conhecimento científico, demanda competências que estão diretamente relacionadas aos saberes e aos conhecimentos docentes. Mas, para isso, é necessário reconhecer-se professor e, como tal, considerar não somente os conhecimentos específicos da atividade profissional do bacharel, mas também conhecimentos essenciais ao exercício da atividade docente, ou seja, quando está em sala de aula deve assumir a sua profissão de professor.

Tendo em vista que o objeto deste estudo foi a construção identitária docente do bacharel professor que exerce a docência no ensino superior, ficou estabelecido como objetivo geral: investigar como o bacharel professor de Direito, que atua no ensino superior, constrói suas configurações identitárias profissionais docentes. Especificamente, os objetivos de pesquisa foram: a) descrever a trajetória profissional dos professores de Direito no ambiente das práticas na docência superior; b) identificar as interações no ambiente da profissão

docente que colaboram para as reconfigurações identitárias dos bacharéis professores de Direito no ensino superior; c) caracterizar as configurações identitárias dos professores de Direito tecidas nas interações realizadas no ambiente da profissão docente no decurso da carreira docente.

A curiosidade epistemológica mobilizadora para alcançar os referidos objetivos partiu dos estudos realizados no mestrado em Educação, bem como das reflexões sobre o modo de ser dos professores diante da convivência nos contextos do ambiente institucional, pois foram meus professores no período da graduação e que há oito anos são colegas de trabalho, com os quais compartilho o cotidiano docente.

As minhas memórias individuais estabeleceram diálogos com as experiências que vivenciei como aluna e como profissional, seja como advogada, seja, agora, como docente. Essas implicações pessoais e profissionais diante das questões norteadoras e dos objetivos deste estudo provocaram a necessidade de considerar a cientificidade num processo dinâmico de afastamento e de aproximação em face da escolha do método e da técnica de pesquisa, permitindo a autoformação, compreendendo, construindo e reconstruindo conhecimentos e saberes acerca da docência e do ser professor no ensino superior.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, incluindo-se a introdução e as considerações finais. No segundo capítulo, intitulado “Delineamento dos pressupostos teórico-metodológicos”, foi justificada a escolha do tema e as suas contribuições, situando a base epistemológica na abordagem fenomenológica, apontando o método biográfico e a utilização da entrevista narrativa como técnica. Em face dessas escolhas metodológicas, foi narrada a minha história de formação docente, articulando-a com as potencialidades do método para ajudar no entendimento do processo de construção das configurações identitárias do bacharel professor de Direito, que exerce sua atividade docente no ensino superior.

No terceiro capítulo, denominado “A formação e a construção das configurações identitárias docentes de professores de Direito”, as discussões relacionaram a formação contínua e continuada dos bacharéis professores às suas configurações identitárias evidenciadas nas interações que ocorreram e ocorrem no ambiente da prática docente. Essa discussão converge para os processos formativos dos professores de Direito em face das contingências dos partícipes da pesquisa, tendo em vista que esses possuem sua história de formação docente concomitante à história da instituição de ensino onde até hoje exercem a docência, o que permitiu entender que, embora não tenha a formação inicial voltada para a docência, o bacharel em Direito que exerce o magistério no ensino superior aprende a ser

professor nas interações e nas articulações que envolvem os espaços da sua prática, permitindo-lhe aprender a ser, numa tensão entre o que entende “ser professor” e o que se exige dele como professor, diante da complexidade que é ser docente e atender às determinantes institucionais do local onde exerce a prática.

No quarto capítulo, intitulado “Configurações identitárias de professores de Direito: análise dos dados produzidos nas narrativas docentes”, foram caracterizadas as interações relacionadas à vida pessoal e profissional, dimensionando aquelas narrativas que foram relevantes para a construção das configurações identitárias dos partícipes da pesquisa. Esse foi um momento em que as entrevistas foram analisadas de forma temporal e causal, demonstrando que as relações dos professores no contexto institucional entrecruzaram-se, numa perspectiva de que a trajetória singular, e ao mesmo tempo coletiva, contribuiu para a construção do ser professor no ensino superior, frente aos processos formativos continuados e contínuos ao longo da trajetória pessoal e profissional dos partícipes.

Nas considerações finais, foram retomados os objetivos da pesquisa, as questões norteadoras e os aspectos metodológicos, frente à tese, apontando a sua confirmação no sentido de que, embora não sendo licenciados, os professores partícipes da pesquisa construíram suas identidades docentes nas interações sociais que aconteceram e acontecem no contexto de suas práticas na docência, numa articulação entre o pessoal e o profissional, internalizando sentidos e significados que, para esses profissionais, possuem coerência ao exercerem sua atividade docente.

Assim, inicio este relatório de pesquisa convidando para uma leitura atenta e compreensiva acerca dos processos formativos e reconfigurativos da identidade docente dos professores de Direito no ensino superior, mas ciente de que esta é uma construção coletiva, em que, sem a contribuição dos interlocutores da pesquisa, não seria possível chegar às coisas em si, numa perspectiva eidética e transcendental do ser professor, nos contextos atuais da sociedade pós-moderna.

2

DELINEAMENTO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2 DELINEAMENTO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Estar no campo de pesquisa, dia após dia, ano após ano, trouxe à tona a necessidade mister de se considerar a amplitude das narrativas em ação na paisagem. Isso também é uma das coisas que os pesquisadores narrativos fazem no campo: eles estabelecem, vivem e trabalham ao lado dos participantes e chegam a experimentar não somente o que pode ser visto e contado diariamente, mas também as coisas não ditas e não feitas, que moldam a estrutura da narrativa e das suas observações e das suas conversas. (CONNELLY; CLANDININ, 2011, p. 103)

O percurso metodológico adotado para este trabalho fundamenta-se na abordagem fenomenológica, utilizando o método biográfico e a entrevista narrativa como técnica de recolha de informações que foram organizadas e analisadas considerando os preceitos de Schütze (2010, 2013, 2014).

As reflexões que resultaram na construção desse relatório foram divididas em quatro seções: motivos pelos quais a abordagem fenomenológica foi escolhida como base epistemológica para estudar a construção das configurações identitárias dos professores de Direito; descrição do método biográfico orientador da técnica de acesso às informações; descrição da técnica da entrevista narrativa; apresentação do plano de organização e análise das informações.

2.1 A perspectiva fenomenológica como base epistemológica

A construção deste estudo exigiu a escolha de métodos e de técnicas que pudessem ter acesso às informações que nos ajudassem a entender os processos de construção identitária dos professores no ensino superior. Partindo dessa percepção, este trabalho foi orientado pela concepção da abordagem fenomenológica.

No século XX, a fenomenologia consolidou-se como linha de pensamento a partir de Edmundo Husserl, que criou o método que busca a verdade nos dados originários da experiência, ou seja, o retorno “às coisas mesmas”, ao mundo vivido, à sua existência e à sua vivência. O objeto de estudo da fenomenologia são os fenômenos, ou seja, tudo aquilo que percebemos, coisas materiais e imateriais criadas pela cultura, pela ação e pelas práticas humanas em interação com a consciência.

Para entender esse retorno “às coisas mesmas”, buscamos conceber o fenômeno educativo e a construção identitária do bacharel-professor no curso de Direito, na perspectiva da abordagem fenomenológica. Segundo Bicudo (2011, p. 30):

[...] o fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver [...].

Para Peixoto (2011, p. 149), a “[...] fenomenologia ocupa-se, portanto, com os atos da consciência e correlatos da consciência [...]”, possuindo categorias básicas que são “[...] a intencionalidade, a *epoché*, a redução eidética, atitude natural e fenomenológica e o *lebenswelt*”. Essas categorias, se relacionadas à educação, possibilitam o entendimento de que essa, comprometida com a pessoa, com a vida, com a existência humana, está vinculada ao mundo e à sociedade, num processo de humanização, possibilitando entender o vivido e pôr em prática as possibilidades dialógicas do fazer-se docente.

A educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e a recriam em uma sociedade, entre tantas outras invenções da cultura. É uma experiência humana universal em que todos os homens e as mulheres se educam, ou seja, estamos todos implicados nesse processo em que redimensionamos a nossa percepção para o ato de educar e de educar-se.

De acordo com a fenomenologia husserliana, toda a consciência é produto de algo, é a “consciência de”, sendo o ponto de partida a vivência imediata dessa consciência. Peixoto (2011, p. 149) afirma que “[...] não existe pura consciência, como também não existe mundo sem consciência [...]”, mas uma atitude constituída por atos que objetivam algo de forma intencional.

A intencionalidade é um dirigir-se à consciência e ao mundo, sendo que tudo o que acontece na mente visa um objeto e nada acontece no vazio, sendo sempre objeto-para-um-sujeito. Para Peixoto (2011, p. 151), a consciência é intencional e significa sustentar que ela só pode ser analisada por meio dos sentidos, não sendo ela própria uma coisa, mas o que dá sentido às coisas, e com a “[...] intencionalidade, a fenomenologia pode apreender não o sentido da razão ou do objeto isoladamente, mas o sentido que aparece na intersecção de minhas vivências, da inteseção do eu com o mundo”.

A relação que fazemos com o objeto de estudo corresponde ao entendimento de que a intencionalidade da consciência está articulada ao processo de tornar-se professor, compreendendo as configurações identitárias dos bacharéis professores, cujas narrativas de vida são fontes de informações e de construção de dados. A consciência apresenta-se como vida, não sendo apenas o receptáculo neutro de sentidos pré-dados. Como sustenta Santos (2009a, p. 85):

[...] a consciência é a vida mesma dos sentidos, e por isso ao fenomenológico cabe não somente circunscrever o sentido ideal (*eidós* ou essência) dos fenômenos, conforme o tentou a metafísica de então, mas também descrever os processos intencionais (percepção, imaginação, recordação, desejo, etc.) pelos quais os sentidos nascem e se configuram, como experiência, no campo da consciência.

Epistemologicamente, a abordagem fenomenológica coloca em discussão a objetividade científica defendida pelos positivistas, firmando o entendimento de que qualquer fenômeno só se concretiza a partir da relação entre pesquisador e objeto, ou seja, na relação do sujeito que conhece e do fenômeno a ser conhecido. O pesquisador, que é o sujeito cognoscente, parte do objeto cognoscível com o objetivo de interpretar as informações de várias maneiras possíveis para descobrir a essência do fenômeno.

As técnicas que melhor se harmonizam com a abordagem fenomenológica são aquelas que prestigiam a perspectiva qualitativa da pesquisa, tais como: entrevistas, depoimentos, estudos de caso e história de vida.

Neste estudo, pautando-nos na entrevista narrativa proposta por Schütze (2010, 2013, 2014), entrevistamos professores cujos relatos foram interpretados no intuito de conceber as relações estabelecidas entre os sujeitos e a sua interação com o meio e com as outras pessoas, bem como sua contribuição para a construção das configurações identitárias docentes.

Conforme Martins e Bicudo (1989), é necessário, frente ao fenômeno investigado, que o pesquisador assuma uma atitude radical, colocando em evidência a *epoché* fenomenológica. Como uma ciência descritiva, a fenomenologia considera como objeto de estudo os fenômenos e as vivências de uma consciência intencional, ou seja, a consciência de si que se projeta para o mundo conforme atos intencionais, cujo papel do pesquisador é descrever as vivências dessa consciência e seus significados, aceitando o fato de que o seu objeto é a consciência que percebe algo.

Com base na abordagem fenomenológica, procuramos perceber a essência das coisas como vivências conscientes que, por sua vez, são reduzidas às percepções de cada um dos professores partícipes. Desse modo, procuramos mostrar os atos intencionais projetados pelos partícipes da pesquisa que veem diferentes aspectos do mundo, importando essencialmente como a consciência percebeu e percebe o objeto que nunca é um objeto em si, mas aquele que é percebido, pensado, rememorado pelo sujeito (FERREIRA, 2014).

Segundo Peixoto (2011, p. 157), a base da abordagem fenomenológica é a interpretação-compreensão que pode auxiliar no conhecimento dos significados do fenômeno entre o sujeito e o objeto, entre o eu e o fenômeno estudado, partindo da percepção humana do

“[...] imprevisto, do inacabamento, da criação, da subjetividade, da crítica, da busca de sentido.”.

Sob esse ponto de vista fenomenológico, partimos da ideia de que a educação é intencionalidade aberta às dimensões do real, do mundo humano, do mundo do trabalho, do lazer, da arte, da ciência, da família, da religião, da política e da cultura. Assim, nesta pesquisa, foram analisadas as informações a partir de abordagem fenomenológica que visou resgatar o sentido dos fenômenos aparentes e desvelar em que estado se encontra o sujeito no seu contexto, onde exerce sua atividade docente, por meio da entrevista narrativa.

Este estudo possui caráter qualitativo que advém das percepções acerca das vivências e das experiências expressas por meio da linguagem utilizada pelos partícipes para descreverem a construção de suas configurações identitárias no decurso da carreira. Como Bicudo (2011, p. 38, grifo nosso), pensamos que “[...] não se trata de pesquisador dizer **foi assim, mas conforme percebi, ocorreu de tal modo.**”. Com isso, a descrição explicitada por meio da linguagem requer análise e interpretação, as quais foram efetuadas com o auxílio dos recursos hermenêuticos. Sobre isso, é importante que:

[...] toda análise de descrição, por esta ser mediada pela linguagem (qualquer modalidade pela qual ela seja expressa), solicita um enxerto hermenêutico, para que, no movimento de compreensão do dito, já se proceda à abertura aos sentidos e significados expressos e transportados pelo modo de dizer pelo qual a descrição se doa à interpretação. (BICUDO, 2011, p. 44).

Considerando que o nosso objeto de estudo, a abordagem fenomenológica, ajuda-nos a compreender, por meio da linguagem, os fenômenos que foram importantes para a construção das configurações identitárias docentes dos partícipes.

Gamboa (2007) orienta que os critérios de cientificidade partem da reflexão interpretativa do pesquisador sobre o objeto e seu contexto, não importando àquele somente o que estes expressam, ou seja, é necessário interpretá-lo, desvendando os seus sentidos e significados, suas mensagens ocultas. Nesse processo de compreensão, buscamos os fundamentos que evidenciaram aquilo que foi dito e aquilo que se faz entre a teoria e a prática do sujeito, procurando respaldo teórico para dar o suporte necessário à investigação, confrontando a empiria e a teoria.

Com o olhar sobre o esquema paradigmático descrito por Gamboa (2007), no nível técnico, prestigiemos a técnica qualitativa da entrevista narrativa proposta por Schütze (2013, 2014), com a preocupação de conhecer e de descrever o fenômeno em si mesmo, percebendo

como a realidade é construída socialmente, entendida e interpretada pelos partícipes da pesquisa.

Na concepção de causalidade, em que a relação entre os fenômenos e a essência, o todo e as partes, o objeto e o contexto, é levada em consideração a proposição de uma abordagem fenomenológica, partindo do pressuposto de que o fenômeno tem uma essência, que não se restringe ao fato em si, como causa e consequência, mas estende o olhar sobre o fenômeno no mundo. Assim, a intuição da essência distingue-se da percepção do fato.

Segundo Peixoto (2011, p. 51), “[...] o olhar do homem sobre o mundo é um ato pelo qual ele o experiencia, imaginando-o, percebendo-o, interpretando-o, compreendendo-o e transformando-o.”. Dessa forma, considerando a escolha epistemológica para compreensão dos fenômenos, a preocupação aqui posta foi com o rigor, com a fidelidade ao real, sem preconceitos, apresentando-se também inexata em razão da natureza do objeto que é mundo humano, complexo, plural e inconcluso, não podendo ser tratado, por esse fato, como uma relação de causa e efeito.

No nível gnosiológico, a perspectiva fenomenológica considera a subjetividade na qual predomina a interpretação que o sujeito faz do objeto. Nesse sentido, conforme Santos (2009a), a abordagem fenomenológica requereu postura radical do pesquisador frente ao seu objeto de estudo, diante da redução fenomenológica.

A redução fenomenológica é a descrição daquilo que é manifesto pelo sujeito, voltando-se ao fenômeno, descrevendo-o em sua essência, em sua estrutura. Essa redução ocupa-se da descrição das vivências e dos atos relacionados à consciência do objeto. Nesse sentido, consideramos estrutura como “[...] um conjunto de regras de transformação de (e entre) um grupo de elementos inter-relacionados.” (BAUMAN, 2012, p. 162). Correlacionando ao objeto de estudo deste trabalho, as regras de transformações geradoras de eventos e criadoras de novos modos de ser são sentidas pelos professores, que podem mudar intimamente, ou não, frente às conexões pessoais e sociais no/do ambiente da prática docente.

Nesse sentido, a redução fenomenológica torna-se o retorno à consciência transcendental diante do mundo e se desdobra em uma transparência absoluta, em que toda redução é, ao mesmo tempo, eidética e transcendental. Eidética pelo modo como o indivíduo percebe o mundo; e transcendental porque considera o sujeito na sua relação com os contextos nos quais está inserido. O percebido e o trabalhado pelos atos da consciência e o olhar sobre a experiência vivida pelo sujeito no âmbito das realidades intersubjetivas e objetivas que lhe fazem sentido são considerados na perspectiva da intersubjetividade, dentro dos contextos

onde os sujeitos se inserem, sendo perceptível ao pesquisador aquilo que é narrado por meio da linguagem.

Portanto, utilizando a pesquisa narrativa, que prestigia a linguagem que expressa as vivências e as experiências dos partícipes da pesquisa, vamos agora contar a nossa história de construção identitária docente, que perpassou, também, pela formação docente contínua e continuada, com fundamento em Connelly e Clandinin (2011, p. 73), defensores de que “[...] a verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. Assim, iniciamos a nossa história de formação docente, em que o pessoal e o profissional se entrecruzaram nessa jornada de constituição da identidade de professora.

2.2 O método biográfico e suas possibilidades narrativas

Foi nos escritos de Connelly e Clandinin (2011), Josso (2010), Kaufmann (2004), Souza (2006), Schütze (2010, 2014), dentre outros, que encontramos aporte para, por meio da pesquisa narrativa, entendermos os processos formativos docentes e configurativos da construção identitária dos partícipes desta pesquisa.

Com a escolha pela pesquisa narrativa, este estudo apresenta características da pesquisa qualitativa e dedutiva, contendo em si a busca pela compreensão detalhada das realidades, na perspectiva dos docentes partícipes. Nesse sentido, o pensamento não se apoia na lógica linear de causa e consequência, mas no constante construir da realidade e do conhecimento num movimento de ser e de conhecer ao longo do tempo em espaços diversos de interação social e humana.

Utilizamos o método biográfico, considerando que, a partir de uma relação face a face, os partícipes da pesquisa narraram uma “práxis” cujos atos generalizados, sintética e singularmente, traduziram uma estrutura social interiorizada, filtrada e traduzida por meio de uma dimensão subjetiva de si no processo de construção identitária docente nos cursos de nível superior. A especificidade do método biográfico, neste estudo, considerou classificação realizada por Ferrarotti (2010, p. 43, grifo do autor), ao propor que:

Os materiais utilizados pelo método biográfico podem ser divididos em dois grandes grupos. De um lado, temos os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (*face a face*). Do outro, temos os materiais biográficos secundários, ou seja, os documentos biográficos de toda a

espécie que não foram utilizados por um investigador no quadro de uma relação primária com as suas personagens: correspondência, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc.

Partindo da concepção do método biográfico, consideramos que as implicações da construção subjetiva de um sistema de relações apontam para uma teoria não formal, mas histórica e concreta de uma ação social, cujas narrativas percorrem caminhos de uma hermenêutica que reconstrói os percursos vividos, integralizando os sonhos, os comportamentos, as alegrias, as decepções, os modos de ser, de apreender e de sentir de uma vida individual em contextos sociais no mundo da docência.

A pesquisa narrativa tem como principal objeto a experiência, que é pessoal e social, permitindo entender a vida das pessoas em suas interações, em seus contextos sociais no campo da Educação. Como um contínuo na vida dos indivíduos, a experiência se desenvolve de modo a considerar o passado, o presente e o futuro, e tudo isso se resume em histórias que são contadas de forma “retrospectiva” e “prospectiva” (CONNELLY; CLANDININ, 2011).

Ao contar histórias, as pessoas situam-se no tempo e no espaço e relatam sobre seus momentos vividos, reconduzindo-os à desestruturação-reestruturação sintética de um ato ou de uma história individual com o corte horizontal ou vertical de um sistema social. Assim, ao ouvirmos as histórias dos partícipes, partimos do pressuposto da provisoriedade do relato, naquele momento, como passageiro e provisório.

As narrativas realizadas pelos partícipes consideraram as suas subjetividades. O tempo escolhido e definido para contar as suas histórias em seus contextos, nos quais interagiram e lhes deixaram marcas identitárias, foi constituído a partir de um evento de suas vidas. Nesse sentido, entendemos como Prygogine (1988, p. 59), quando afirma que o tempo “[...] é um hábito, uma convenção, aquela que nos leva a contar o tempo a partir de um evento.”. Cada partícipe iniciou sua narrativa com base em um evento específico, e talvez, para ele, significativo.

Para Ferraroti (2010, p. 46), “[...] a narrativa biográfica não é um relatório de ‘acontecimentos’, mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (biográfica) e a interação social em curso (entrevista) por meio da narração-interação [...]”. Concordamos com essa afirmação, especialmente porque, diante dos mesmos contextos sociais, os processos interacionais, com sistemas de papéis, expectativas, com tensões, conflitos e hierarquias, não são contados a um gravador, mas a um interlocutor, que, embora não se manifestando, está presente, sendo afetado pela narração daquele.

Concordamos com Connelly e Clandinin (2011, p. 47), quando dizem que cabe ao pesquisador acreditar na vida e ouvir o “[...] ensinar, além das histórias que nós e aqueles que ensinam contam [...]”, numa perspectiva multidimensional, considerando o tempo, lugares, as pessoas e o contexto social. Talvez não devamos somente ouvir histórias, mas também viver e fazer a pesquisa lidando com o distanciamento e a proximidade.

Ainda com Connelly e Clandinin (2011, p. 120), podemos dizer que a “[...] experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte [...]”. A escolha pela narrativa, portanto, apresenta-se como possibilidade de ouvir as histórias dos partícipes relativas às experiências que contribuíram para construção das suas identidades docentes. Essas identidades, forjadas durante a vida, situadas em momentos históricos de tempo e de espaço, são consideradas e entendidas a partir do que é narrado pelos seus protagonistas.

Segundo Schütze (2014), ao utilizar a narrativa, deve-se estar atento à estrutura temporal e sequencial da história de vida do narrador. A história de vida é, portanto, a “[...] sedimentação de estruturas processuais maiores ou menores que estão ordenadas sequencialmente, [...] estão ordenadas sequencialmente entre si.” (2013, p. 211). As mudanças e estruturas processuais no curso da vida podem alterar também a interpretação que o sujeito faz da sua história de vida.

Embora a experiência humana não seja o objeto de estudo desta pesquisa, é uma categoria importante, porque as narrativas são das experiências que não podem ser desconsideradas. Afinal de contas, a experiência educacional é narrativa e uma narrativa temporal, seja individual ou coletivamente, em que as vidas se entrecruzam em contextos passageiros.

Larrosa (2015, p. 18) afirma, a “[...] experiência, ou melhor, ainda, o par experiência/sentido, permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira”. Com base nisso, consideramos a experiência como algo narrado por alguém, de forma subjetiva, contextual, sensível da própria vida. Cada experiência, única, singular não se impõe a outrem, devendo ser considerada em si mesma, em que o sujeito habita o mundo de forma finita num determinado tempo e espaço.

Para Josso (2002, p. 35), experiência de formação incide nas transformações da subjetividade e das identidades por ser mais ou menos significativa: “[...] experiência formadora implica uma articulação consciente elaborada entre atividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência.”.

Os processos formativos de conhecimento e de aprendizagem incidem na transformação das experiências vividas que possibilitam contar a si e aos outros o valor do vivido, contextualizado no tempo e no espaço, de forma mais ou menos intensa frente às situações interacionais com o meio e com os outros.

A opção pela pesquisa narrativa, a partir dos autores estudados, auxiliou-nos a analisar as articulações experienciais dos partícipes que contribuíram para a construção identitária docente, as quais, segundo Connelly e Clandinin (2011, p. 122), podem ser “[...] as dimensões temporais, as dimensões sócio-pessoais e em um lugar.”

Em razão da pesquisa narrativa, foi possível o repensar, o rememorar, num trabalho reflexivo sobre os percursos da vida. Essa vida vivida, rememorada e relatada como expressão da consciência do sujeito que narra sobre algo, sendo esse algo importante e consolidado em sua memória. Os fragmentos relativos aos aspectos que demarcam a configuração da identidade exigem um olhar cuidadoso para as experiências narradas, tendo em vista que o que é narrado, para o narrador, possui sentido.

O ponto de partida e de chegada deste estudo é a experiência vivida por nós, pesquisadora e partícipes, em busca dos aspectos relevantes para construção identitária docente, que, no seu espaço e tempo, está sendo compreendida, considerando as nuances eleitas como relevantes pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Para Bicudo (2011, p. 100), o pesquisador dever ter um “[...] olhar atento para as coisas do mundo, na busca do sentido daquilo que a ele se manifesta, recusando determinações e pressupostos teóricos explicativos.”. O que se produziu e os modos pelos quais reconhecemos as linguagens, em busca da qualidade das informações, a partir da escolha do objeto observado, do fenômeno percebido, aproximaram-nos do universo dos significados e das relações estabelecidas pelos partícipes da pesquisa, que não são aferíveis por dados estatísticos, mas pela captação das expressões cujos significados se configuram e iluminam, conforme os contextos em que foram narrados.

Para Chené (2010), a comunicação exerce papel fundamental quando falamos de narrativa, pois é por meio da palavra que compreendemos os processos formativos dos indivíduos. Não podemos afirmar a existência das verdades lógicas dos modos de ser e de se comunicar dos partícipes, tendo em vista que as interpretações realizadas nos contextos da investigação trazem consigo a complexidade da interrogação em constante movimento, em busca do esclarecimento acerca do fenômeno estudado.

A compreensão de realidade perpassa pelo olhar do pesquisador que, para Maturana e Varela (2014), deve ter uma “conduta adequada” para explicar cientificamente determinado fenômeno. Para esse autor, a explicação científica é atravessada pela descrição de vários fenômenos que se relacionam e que cada um deles é uma unidade composta organizada por várias outras unidades que também se relacionam dentro de uma estrutura que varia constantemente.

A perspectiva proposta por Maturana e Varela (2014, p. 71) indaga como “[...] uma pessoa tem a conduta que tem onde nós a encontramos? Por que estou me comportando da maneira como estou me comportando?”. Entender essas perguntas requer a compreensão do que acontece no e ao indivíduo – ouvir a sua história.

A dinâmica autopoietica dos indivíduos resulta das interações que acontecem dentro das estruturas, assim como as circunstâncias particulares também alteram essas estruturas e, nessa dinâmica, as interações proporcionam mudanças que podem ser resultados da coincidência de fatores que selecionam as transformações que podem ocorrer. Para Maturana e Varela (2014, p. 71):

[...] na interação entre um sistema vivo e seu meio, embora o que aconteça no sistema esteja determinado por sua estrutura, e o que aconteça no meio esteja determinado pela estrutura do meio, é a coincidência desses dois fatores que seleciona que mudanças de estado ocorrerão [...].

Neste estudo, os três professores partícipes partem do mesmo marco e são identificados pelos seus próprios qualitativos expressos na entrevista narrativa realizada para obtenção das informações necessárias a este estudo, quais sejam: Sonhadora, Competente e Aprendiz. Iniciaram a docência no mesmo período em que a instituição de ensino, local da pesquisa, também começava suas atividades de ensino. Ainda segundo Maturana e Varela (2014, p. 72), quando nos deparamos com: “Dois organismos idealmente iguais no estado inicial, mas em meios diferentes atravessarão sequências diferentes de interações. Então, terão diferentes histórias pessoais, histórias individuais e histórias de mudanças estruturais.”.

Quando os autores destacam o contexto dos “[...] dois organismos idealmente iguais [...]”, a interpretação que fizemos analogicamente foi no sentido de que os partícipes da pesquisa eram, à época, iniciantes na docência e que suas interações singulares e coletivas fizeram as mudanças tanto individuais como também relacionais nos seus contextos de prática na docência, como se observa nas suas narrativas.

Os participantes da pesquisa iniciaram a docência na mesma instituição de ensino. Interagiram cada um a seu tempo com suas turmas em sala de aula, com a gestão institucional e com os pares e, no caso da professora Sonhadora, também nas atividades de gestão, quando foi coordenadora do curso de Direito. Ou seja, o ser humano em interação e desenvolvimento tanto se relaciona com o ambiente natural particular, como também numa ordem cultural e social específica. É o que apreendemos de Berger e Luckman (1976, p. 71) quando afirmam:

[...] o organismo humano, por conseguinte, está ainda desenvolvendo-se biologicamente quando se acha em relação com seu ambiente. Em outras palavras, o processo de tornar-se homem efetua-se na correlação com o ambiente.

Assim, considerando que a entrevista narrativa é a expressão da versão da história de alguém, Kaufmann (2004, p. 132) destaca que “[...] cada um narra-se a história da sua vida, que dá sentido ao que ele vive [...]”, ou seja, o que narramos constitui a objetividade do que vivemos e do que damos sentido.

Nesse aspecto, o que está em evidência é como nos construímos ao longo da vida e como nos formamos de forma consciente, encarando os itinerários, os investimentos, os objetivos, as orientações possíveis, articuladas às experiências formadoras, às nossas pertencas, aos valores, aos desejos diante das oportunidades criadas, exploradas, que nos conduziram e conduzem ao “eu” que aprende a identificar e a combinar com o projeto de vida aquilo que somos, pensamos, fazemos e valorizamos na nossa relação com o outro, com o meio e com nós mesmos.

O enfoque narrativo permitiu assimilar o percurso formativo dos professores de Direito, trazendo a oportunidade de ouvir as experiências, de observar as atitudes, de compreender os pensamentos e as reflexões realizadas pelos partícipes. Logicamente, faz parte da pesquisa encontrar respostas aos questionamentos traçados, mas também inclui questionar a realidade, articulando teoria e empiria em benefício do avanço das pesquisas em Educação, em especial, da formação do bacharel professor e o seu processo de construção das configurações identitárias docentes.

Seguimos com a apresentação do instrumento utilizado para realização da pesquisa narrativa: a entrevista narrativa. Por meio desta, foram obtidas as informações necessárias à compreensão aproximada do fenômeno, objeto deste estudo.

2.2.1 As entrevistas narrativas

A escolha pela entrevista narrativa para a produção das informações tem como fundamento os estudos de Fritz Schütze, sociólogo alemão que desenvolveu um método pautado na narrativa, na década de 1970, com base nos estudos da fenomenologia, do interacionismo simbólico, da etnometodologia, e apresentou, como elemento revelador, as estruturas de processos pessoais e sociais de ações e os possíveis mecanismos de enfrentamento e mudança (GERMANO, 2009).

Segundo Schütze (2010), a entrevista narrativa é um tipo de entrevista não estruturada, de profundidade, que possui características específicas, cuja técnica consiste em orientar o entrevistador quanto ao mínimo de interferência, permitindo ao entrevistado narrar espontaneamente, com sua linguagem própria, os acontecimentos provocados por meio da questão geradora. A entrevista narrativa com cada um dos professores participantes, devidamente registrada por meio de um gravador, seguiu um roteiro previamente elaborado, produzido a partir do objeto de estudo.

Na visão de Schütz (2013, p. 213), a entrevista narrativa “[...] produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia [...]”. Ele parte do pressuposto de que a identidade das pessoas e suas narrativas de experiências históricas de vida possuem uma forte relação que expressam tanto os eventos externos como as mudanças internas num processo contínuo de construção e de reconstrução de si.

A entrevista narrativa é relevante nas pesquisas de cunho qualitativo por contribuir para a compreensão das estruturas processuais da trajetória de vida dos professores participantes. Ao rememorar e narrar suas experiências vividas, eles nos permitiram acessar as suas perspectivas particulares. A memória, como possibilidade, não se restringe ao fato vivido, constitui uma interpretação que permite novos significados para o momento da vida atual.

De um modo singular, as entrevistas narrativas realizadas com os partícipes da pesquisa causaram emoções de vários matizes. Em cada história narrada, os relatos despertaram o olhar para vários contextos até então despercebidos, ou mesmos esquecidos, e outros esclarecidos por coincidirem com situações vividas por nós na condição de estudante na época dos acontecimentos descritos pelos professores. Segundo Bertaux (2010, p. 85), ao

realizar a entrevista narrativa, o pesquisador deve estar ciente de que situações inesperadas podem acontecer. É o que ele chama de “administrar o inesperado”, ou seja:

[...] esse tipo de entrevista é emocionalmente uma provação: algumas vezes você sairá literalmente ‘esvaziado’. É necessário que a realidade afete não só seu intelecto, mas seus nervos, sua sensibilidade para que ela possa abalar [...] o que traz no inconsciente.

Nesse sentido, por ser potencialmente desencadeadora de emoções, as entrevistas narrativas podem provocar situações inesperadas. No caso desta pesquisa, um dos partícipes emocionou-se fortemente ao visualizar fotografias que demarcaram um momento importante de sua vida profissional docente. Desse modo, ao narrar, os professores articulam, a partir de suas memórias, os fenômenos sociais e subjetivos vividos.

Segundo Bertaux (2010, p. 102), a reconstrução dos percursos biográficos e sua inscrição no tempo histórico são possíveis em razão da consciência das experiências vividas nos processos de mudança social. Para o autor, a compreensão da narrativa se inscreve num tempo histórico coletivo,

[...] não se pode [...] [podendo] compreender uma narrativa de vida se não a inscrevermos no tempo histórico coletivo, tampouco se pode compreender os fenômenos de mudança social se não forem consideradas as transformações dos modelos culturais, das mentalidades e condutas “privadas” que, pelo seu simples número e sua agregação, participaram da formação desses fenômenos.

Contudo, ao organizar os acontecimentos que contribuíram para o percurso formativo, podem aparecer as “zonas brancas” (BERTAUX, 2010), que são silenciamentos acerca de alguns acontecimentos, especialmente se considerarmos que cada indivíduo percebe o mundo ao seu modo e o sentido que ele dá a determinados fatos pode não ter impactado no seu constituir-se professor.

A narrativa tem na memória o elemento essencial, pois nos mostra a maneira pela qual nos implicamos com o vivido no cotidiano pessoal e profissional, possibilitando eleger aprendizagens que foram significativas no trabalho de formação docente. Esse entendimento é ratificado por Maturana e Varela (2014, p. 85), quando asseveram que “[...] é o organismo⁴ que determina qual a configuração estrutural do meio que determina nele próprio uma mudança estrutural.”. Dessa forma, a mudança estrutural é sentida pelo professor que a

⁴Ao falar de organismo, Maturana e Varela (2014) também se referem aos seres humanos que são organismos vivos inseridos no meio.

internaliza naquilo que ela faz sentido, a partir de suas próprias percepções de mundo e de formação profissional.

Como Schütze (2010, p. 211), entendemos que a biografia dos professores é importante quando investigada, considerando “[...] a estrutura temporal e sequencial da história de vida do portador da biografia [...]”. A trajetória de vida possibilitou a descrição das suas experiências docentes, seus processos formativos, seus modos de ser e de fazer a sua prática docente, considerando as suas opiniões, crenças, experiências, expectativas, os seus comportamentos, bem como as exigências sociais colocadas no cotidiano do ensino superior.

Conhecer as subjetividades existentes no modo de ser e de pensar dos partícipes da pesquisa sobre suas trajetórias de formação é uma forma de aprofundar e de compreender os processos constitutivos da identidade docente. Nesse sentido, a entrevista narrativa produziu a mediação entre o individual e o coletivo, marcado pela subjetividade das informações e pela objetividade da técnica por meio da qual podemos ter acesso às informações necessárias à compreensão do objeto de estudo.

As informações construídas e relatadas, considerando as interações objetivas da realidade, permitiu-nos entender, a partir da técnica desenvolvida por Schütze (2014), o percurso formativo e constitutivo das configurações identitárias docentes dos professores partícipes da pesquisa.

Segundo Schütze (2014, p. 211), “[...] a mudança da estrutura processual dominante no decorrer do ciclo de vida, altera-se também a respectiva interpretação da história de vida como um todo por parte do portador da biografia [...]”. Dessa forma, as estruturas sociais na vida dos seres humanos, baseadas nas narrativas dos partícipes da pesquisa acerca dos eventos passados com a perspectiva atual, possibilitaram entender o significado dado pelos indivíduos às experiências que foram importantes para a configuração das suas identidades profissionais docentes em sua trajetória na instituição lócus da pesquisa, bem como as suas mudanças ao longo de mais de 20 anos de fundação.

Ao referir-se à narrativa, Kaufmann (2004, p. 131) chama à reflexão para o fato de que “A história de vida não seria, evidentemente, nada sem os factos vividos por eles próprios, ela resulta duma trajetória objectiva”. Essa citação nos faz entender que as histórias contadas pelo narrador se situam no tempo e dentro de contextos que afetam direta ou indiretamente o modo de ser e de estar no mundo de tal forma que cada um que narra dá o sentido que lhe afeta mais ou menos na experiência vivida.

Segundo Prygogine (1988), a dualidade entre sistema e indivíduo e o papel das microestruturas, das decisões individuais, há muito tempo são estudados pela Sociologia. A articulação desses elementos é importante, também, para a compreensão, por meio das narrativas, das imagens do mundo na singularidade de cada um dos participantes da pesquisa, no intuito de entender a totalidade, que não se pretende absoluta, mas recortada no tempo e no espaço de uma pesquisa de cunho sociológico.

Em sendo a práxis humana o resultado sintético da sua história individual e social, as informações expressas nas entrevistas narrativas possibilitam o acesso, de forma concreta, singular e objetiva às experiências vividas pelo professor dentro do seu contexto social, oportunizando-nos depreender os comportamentos que os professores mobilizaram para o seu desenvolvimento profissional docente, e adotando posturas que melhor se aproximam do seu ser em “si mesmo”.

A biografia é, ao mesmo tempo, histórica e reflexiva e, como tal, deve ser um composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico. Os relatos são a expressão do que faz sentido ao indivíduo, e a lembrança dos fatos vividos na prática docente constitui a objetividade da trajetória profissional e acadêmica do seu protagonista. Com os relatos, pudemos ter informações sobre o itinerário dos interlocutores da pesquisa e suas histórias de formação e interações ao longo da carreira docente.

As histórias de interações dos professores com o meio e com o outro sem perder a sua própria organização, mas adaptando-se e se auto-organizando é a ontogenia dos indivíduos em seu meio. Segundo Maturana e Varela (2014), a ontogenia de um indivíduo é uma derivação das modificações estruturais. Nesse sentido, as mudanças no ambiente pelas quais passaram os professores, resultaram em novas histórias, em que o professor se conservou, adaptou-se e recriou-se.

Nesse sentido, é pertinente a fala da professora Sonhadora, quando diz: “[...] eu penso que tudo o que aconteceu comigo, tanto como pessoa, como professora, deu resultado no que sou hoje.”. Quando Maturana e Varela (2014) referem-se ao “aqui”, faz alusão ao tempo presente. É nesse tempo atual que reconhecemos como resultado aquilo que experienciamos no pessoal e no profissional. Nesse aspecto, a professora Sonhadora se reporta ao tempo presente das suas práticas docentes no ambiente institucional atual.

Para Maturana e Varela (2014, p. 73), “[...] a história de vida de todo organismo é uma história de mudanças estruturais coerente com a história de mudanças estruturais do meio em

que ele existe, realizadas através de contínua e mútua seleção das respectivas mudanças estruturais [...].” Nesse sentido, recorremos à fala da professora Sonhadora:

E a parte da coordenação me ajudou, porque eu fui obrigada a ler sobre o MEC, e, aí, como eu não entendia algumas coisas, eu fui para a educação. Li Pestalozzi, Comenius. Fui ler outras coisas que, no curso de Direito, você não lê em hipótese nenhum, mas que me abriu a perspectiva para outras coisas, não graças a ser professora, mas pela obrigatoriedade de conhecer o MEC, a legislação do MEC, que fez toda diferença. (Sonhadora, 2016)

Esse recorte narrativo permite considerar que as estruturas do meio institucional no qual, àquela época, inseriu-se a professora Sonhadora, impôs a ela um novo modo de exercer atividades inerentes ao ensino superior, em consonância com o que Veiga (2010) considera como multitarefas das atividades docentes. Dessa forma, quando afirmamos que a identidade profissional docente do professor no ensino superior é construída nos processos do ambiente da prática docente, estamos também considerando que as mudanças estruturais do meio afetam os indivíduos que selecionam e admitem as interações com as quais querem se adaptar, pois a coerência estrutural do sistema não é determinante, mas desencadeia mudanças adaptativas e autocriativas nos indivíduos.

Para esta pesquisa, foram escolhidos e convidados os três professores que permanecem na instituição lócus da pesquisa desde a sua fundação. A memória coletiva foi assentada naquilo que se apresentou comum ao grupo e, embora cada integrante do grupo produza suas memórias de forma individual, podemos afirmar que essa relação com o *lócus* da pesquisa nos permite conceber as configurações identitárias desses partícipes, pois, pelo tempo de permanência deles na IES, talvez tenha havido a adaptação à estrutura da instituição e esta tenha contribuído, também, para a construção identitária docente que eles têm hoje.

Sobre a adaptação a qual nos referimos, encontramos em Maturana e Varela (2014, p. 76) o conceito “acoplamento estrutural”, que, segundo eles, é a conservação adaptativa, ou seja, é um conjunto de modificações que o ambiente provoca na estrutura do indivíduo e este também modifica o meio, em relações cíclicas. Relacionando as compreensões desses autores ao nosso objeto de estudo, percebemos que os indivíduos respondem ao ambiente e provocam mudanças nesse mesmo ambiente que o influenciou, construindo novas configurações identitárias. Assim, as interpretações de como os partícipes percebem as mudanças do meio possibilitam o estabelecimento de diálogos, de transações recorrentes para permanecer acoplado a esse ambiente, criando novas formas de ser professor.

É por intermédio desse acoplamento que os sistemas vivos interagem, desencadeando mudanças no meio. E à medida que interagem com o meio, sofrendo mudanças, ao longo do tempo, encontram um caminho individual, construindo suas maneiras diferentes de organização pessoal e profissional. Sobre a proposta de Maturana e Varela (2014), em relação ao acoplamento estrutural, entendemos que essas interações vividas pelos professores no ambiente institucional fizeram com que as mudanças internas acontecessem num processo contínuo de autoformação, de auto-organização.

Todos os sistemas vivos possuem a capacidade de auto-organização, autoprodução e transcendência, que os permitem permanecer interagindo com o meio em constante troca de informações, adaptativas e criativas de si no ambiente onde interagem com outros indivíduos.

Segundo Capra (1982), a autonomia dos sistemas vivos não é isolada do meio, tendo em vista que interagem num movimento de auto-organização, mantendo-se vivos e renovando-se, numa contínua autocriação capaz de formar novos padrões de comportamento. Esse processo vai ao encontro da fala do professor Competente: “[...] a gente sabe que essas estruturas se modificam e a gente tem que se adaptar a elas, tem que ter resiliência para elas”. Quando este professor se refere às estruturas, ele evidencia a institucional, os processos de gestão que orientam as práticas que devem ser adotadas por todos os indivíduos envolvidos no âmbito educacional da instituição de ensino.

A coerência na história das interações dos indivíduos e as mudanças institucionais podem resultar numa seleção de alterações particulares em cada um desses indivíduos. Esse processo de adaptação tem um valor decisivo que é conferido à regulação institucional frente à noção de ordem que regula o ambiente e padroniza essas relações.

O arcabouço de referências relacionais usadas por determinados membros de determinada comunidade é a estrutura social dessa comunidade como um todo. Nesse contexto, a entrevista narrativa possibilitou o acesso a informações de padrões antigos e novos, diante das mudanças culturais ocorridas ao longo dos anos no ambiente educacional formativo dos professores interlocutores desta pesquisa. O que nos leva a concordar com Bauman (2012, p. 198):

[...] O desenvolvimento de qualquer cultura consiste tanto na invenção de novos itens quanto no esquecimento seletivo dos antigos: daqueles que, no curso do tempo, perderam seus significados e, não tendo encontrado nova função semiótica, arrastam-se como relíquias do passado, explicáveis, mas destituídas de sentido.

Reforçando esse raciocínio, Kaufmann (2004, p. 71) afirma que “[...] a identidade que vem de fora [...] e aquela que nós próprios procuramos estabelecer de dentro, entre a identidade de ontem socialmente acessória e aquela socialmente motriz de hoje produz-se uma revolução.”. Esse processo se manifesta com a necessidade da autoformação em que, pelos processos criativos, no âmbito da gestão educacional, em meio à dinamicidade e à funcionalidade do sistema, o comportamento social dos que fazem parte do ambiente apresenta-se como um misto de dependência-autonomia.

Segundo Santos (2009a), este binário dependência-autonomia demonstra que o ser humano, ao identificar-se, constrói uma base no reconhecimento de alguma origem comum, ou de características compartilhadas com outra pessoa ou grupo ou com um ideal e com estreitamento natural da solidariedade e da fidelidade estabelecida dentro do ambiente onde as relações se estabelecem; e exerce a sua autonomia renovando-se de forma criativa e introduzindo comportamentos novos.

[...] ser humano é dependente do sistema onde vive, porém, ao exercer a sua autonomia como sujeito criativo que está em permanente renovação, introduz comportamentos ambíguos e, muitas vezes, contraditórios em relação às regras estabelecidas pelo sistema. (SANTOS, 2009a, p. 30).

Fazendo um recorte da narrativa da professora Sonhadora, diante do que ensina o autor, compreendemos que a docência exige constante renovação. É o que se percebe na fala dessa partícipe:

A mudança me afeta, porque eu tenho que me adaptar a regras novas. O padrão institucional que é dessa forma. Não que ele seja errado, ele é diferente, e você tem que se adequar aquele padrão para cumprir com as suas metas, não somente da instituição, mas as suas próprias metas quanto ao compromisso, ao conteúdo. (Sonhadora, 2016).

A visão de mundo dos indivíduos na coletividade produz o concreto singular de cada um, frente aos desafios da prática docente. Como assevera Ferraroti (2010, p. 52), o indivíduo “[...] totaliza-se pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois esses grupos são por sua vez agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto.”. Desse modo, cada um percebe o seu contexto a partir de suas perspectivas pessoais.

Rememorar sobre a experiência da formação é proporcionar ao narrador, por meio do ato de lembrar e narrar, “[...] reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática.” (SOUZA, 2006, p. 159). A

reconstrução dessa narrativa caminha junto à memória, que pode ser compartilhada com o grupo, com o outro, considerando as experiências vividas, e no caso deste estudo, na mesma instituição de ensino desde a sua fundação até os dias atuais.

Narrar a formação e a experiência permitiu, também, que a memória individual se relacionasse com a memória coletiva, à medida que essa memória individual e singular se constitui pela apropriação e mediação do coletivo articulado dentro de um sistema vivo de interações que envolvem o outro, o meio e a relação consigo mesmo.

O sistema é um acontecimento antientrópico. A entropia é, sempre, a direção mais provável dos acontecimentos. Todo sistema está mergulhado num "ambiente" (ou "entorno"), que é todo o resto, com o qual interage, procura adaptar-se, recriar-se. Não há como entender a dinâmica de um sistema sem perder de vista essa interação. Segundo Prigogine (1996, p. 397), “[...] o mundo que vemos fora de nós e o mundo que vemos dentro de nós estão convergindo”. A adaptação ao ambiente provoca mudança nos indivíduos e, para isso, é preciso estar preparado para defesa contra as intempéries da vida e, assim, ir ao encontro do que deseja para si. Essa preparação é individual e coletiva.

Segundo Morin (1973, p. 58), “[...] é preciso estar preparado, individual e coletivamente, para a defesa e, quando é necessário caçar, para o ataque.”. Esse entendimento do autor nos leva a refletir que a autoformação é um dos caminhos para o enfrentamento dos desafios que a prática docente no ensino superior proporciona.

Essa “caça para o ataque” nos leva a pensar no que propôs Bauman (2012, p. 30), quando assegura que “[...] a caça é uma atividade de tempo integral no palco da modernidade líquida. Ela consome uma quantidade incomum de atenção e energia, deixando pouco tempo para outra coisa.”. Considerando o processo formativo do bacharel professor no ambiente da prática na docência, impõe-se a este a busca constante para realizar o que é esperado de forma equilibrada.

Nesse sentido, a sensibilidade para, coerentemente, mudar dentro de um contexto, até que se consiga o equilíbrio entre o que se é e o que se quer ser, é um aspecto importante para a construção identitária docente, num movimento autopoiético para manutenção do próprio equilíbrio interno. Esse movimento é uma troca sistêmica em que o sujeito interage no ambiente numa autoprodução de relações intersubjetivas que se constituem nas aprendizagens.

Como técnica de pesquisa qualitativa, a entrevista narrativa apresenta-se como um modo criativo de obter informações, tendo em vista que ela propõe articulações entre os

modelos tradicionais de entrevista. A conversa entre pesquisadora e participantes da pesquisa ocupa papéis diferentes, não implica necessariamente que as conversas devam ser formais, mas que podem acontecer em momentos variados e de forma fluida com cada um dos integrantes da pesquisa, embora a entrevista narrativa tenha acontecido em um momento com data e hora marcadas.

Dessa forma, a narrativa decorrente da entrevista não se apresenta isoladamente, mas inserida num contexto, cujas informações ou relatos não se limitam a descrever o que foi dito, mas se aprofundam nas construções intersubjetivas decorrentes das interações estruturadas a partir das questões de pesquisa e das respostas que não são neutras, mas resultantes do ser em si, tanto dos professores participantes como da pesquisadora.

Assim, tendo um olhar cuidadoso, visando compreender os contextos, e, de forma rigorosa, saber balizar os momentos com os participantes da pesquisa, tanto no sentido de se sentir à vontade como, também, de ir à busca das questões que a orientam, de forma mais profunda e objetiva possível. Para entender como os processos de construção de si mesmo acontecem, é que optamos pela entrevista narrativa.

2.3 O plano de organização: itinerário da pesquisa e a análise das informações produzidas na pesquisa narrativa

Objetivando ter acesso às informações necessárias ao entendimento do objeto de estudo, a construção metodológica foi realizada considerando os estudos de Bertaux (2010), Jochelovitch e Bauer (2015), Schütze (2013, 2014), cuja preocupação se dá com base na estrutura temporal e sequencial da história de vida do narrador da biografia individual.

Desse modo, o reconhecimento da entrevista narrativa como técnica de pesquisa contribuiu para fundamentar teórico-epistemologicamente a pesquisa qualitativa, assim como para a construção e a compreensão das realidades sociais por meio do estudo das informações narradas.

As investigações pautadas na abordagem fenomenológica prestigiam o enfoque qualitativo com ênfase nos referenciais teóricos amplos no intuito de ter um aporte de interpretação polissêmico que assegura que as informações sejam analisadas de forma contextualizada, visando à compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações na elucidação dos pressupostos e dos mecanismos que os fundamentam.

A compreensão que temos para este estudo é de que os indivíduos interpretam o mundo com base em suas perspectivas, em suas motivações, em seus desejos e em suas crenças, em que a realidade não pode ser vista como algo universal, mas individual e única, em que cada um age dependendo das experiências que constrói ao longo de sua trajetória biográfica. Nesse percurso, os conhecimentos acumulam-se de forma diferenciada, possibilitando estratégias cujo objetivo é compreender a existência humana nas suas relações com o outro, consigo mesmo e com o contexto.

A proposta de organização das informações necessárias para este estudo está pautada nas ideias propostas por Schütze (2013, 2014) e por Jochelovitch e Bauer (2015, p. 93), por meio da qual se busca “[...] reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa, tão diretamente possível [...]”, a partir da perspectiva de um sistema autogerador no qual a influência do entrevistador é mínima. Dessa forma, iniciamos a obtenção das informações, atentas às fases (Quadro 1):

QUADRO 1 – Fases da Entrevista Narrativa

FASES	REGRAS
a) Preparação	Exploração do campo.
b) Iniciação	Formulação do tópico inicial da narração, sendo facultada a utilização de auxílio visual.
c) Narração central	Não interrupção, realizando somente o encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar sinais de finalização “coda”.
d) Questionamentos	Perguntas considerando o dito pelo narrador, sem julgar, sem apontar contradições.
e) Fase Conclusiva	Parar de gravar, realização de perguntas do tipo “por que”.
e) Protocolo de memória da fala conclusiva	Fazer as anotações após entrevista.

Fonte: JOCHELOVITCH; BAUER (2015).

Schütze (2014) propõe a análise da entrevista narrativa observando os esquemas de narração, de descrição e de argumentação. Após essa etapa, recomenda a análise do material, ordenando os acontecimentos, visando à reconstrução da trajetória do professor participante, seguindo-se a análise das opiniões, dos conceitos, das teorias gerais e das reflexões realizadas pelo entrevistado.

Desse modo, para análise das informações, articulamos as propostas de Schütze (2014), Poirrier, Valladon e Raybaut (1999). Optamos pela análise de conteúdo e organizamos

as informações a partir dos relatos dos partícipes, individualmente, diante da singularidade de cada narrativa. A leitura reiterada do material nos permitiu apreender o conjunto de fatos vividos pelos professores, além dos aspectos da linguagem que se relacionam com o nosso objeto de estudo.

A análise das narrações requereu leituras cuidadosas para ter uma visão geral dos acontecimentos vividos pelos partícipes no mesmo contexto educacional e, a partir de então, passamos a analisar as narrativas atentando-nos para as expressões comuns, divergentes e singulares, clarificando os indicadores e os eixos de análise. As narrativas de cada um dos sujeitos foram analisadas de forma singular, contendo, cada uma delas, o seu próprio eixo de análise, apresentadas no capítulo quatro deste relatório doutoral.

Desse modo, desvelamos o conteúdo das narrativas e, com isso, compreendemos a trajetória profissional dos professores no ambiente de suas práticas na docência; e identificamos as interações ocorridas ao longo da vida e no ambiente da profissão que possibilitaram a caracterização das configurações identitárias dos professores de Direito partícipes desta pesquisa.

Com a decomposição dos dados, analisando as unidades temáticas, passamos às nossas inferências, a partir da entrevista narrativa, buscando as recorrências dos temas, das palavras, das ideias manifestadas pelos professores partícipes.

2.3.1 Itinerário da pesquisa

A preparação da entrevista narrativa foi iniciada com o agendamento dos encontros individuais com os professores. Os encontros aconteceram no mês de julho de 2016, em horários ajustados à agenda dos professores, os quais estavam iniciando o seu período de férias. As entrevistas aconteceram em salas de aulas da instituição cenário da pesquisa.

Com a data das entrevistas marcadas, preparado o tópico inicial da narrativa, fomos à busca de algum elemento que pudesse conduzir às lembranças de momentos vividos no início da docência na IES, o que não foi difícil, tendo em vista que os três professores escolhidos foram nossos professores na graduação em Direito, fato que nos ajudou a lembrar e a localizar fotografias da turma de graduação.

Colocadas numa embalagem especial, as fotografias foram entregues aos professores no momento inicial da entrevista, servindo de “muletas de memória” aos narradores. Essa técnica encontra respaldo no pensamento de Jochelovitch e Bauer (2015, p. 98), que sugerem como importante o emprego de “recursos visuais” para a realização da narrativa.

A utilização de fotografias, segundo Didi-Huberman (2016, p. 35), pode conter “[...] uma imensa história de emoções figuradas, dos gestos emotivos [...]. É uma história cheia de surpresas, uma história na qual descobrimos que as imagens transmitem, e ao mesmo tempo transformam os gestos emotivos mais imemoriais.”. Nesse aspecto, utilizamos as fotografias por entendermos que elas têm o potencial de resgatar fatos vividos outrora que foram importantes para o processo de tornar-se professor.

As fotografias geraram certo detalhamento do marco inicial das atividades docentes dos professores, a considerar que eles começaram a lecionar na década de 1990, na IES. A emoção foi externada intensamente, fazendo com que a narração fosse motivada pelas lembranças dos tempos vividos com aqueles alunos das fotos. Todos os professores da pesquisa, ao tempo que estavam emocionados, lembraram o nome de seus alunos, perguntando a si mesmos, em voz alta, o destino de cada um daqueles que hoje são profissionais do Direito.

As manifestações dos três professores diante do mesmo conjunto de fotos foram tão diferentes quanto à singularidade de cada um deles. Sonhadora, ao receber as fotografias, emocionou-se, passando uma a uma e perguntando: “[...] onde será que estão estas pessoas?”. Referiu-se às fotografias como algo arqueológico, por considerar que já haviam decorridos muitos anos daqueles seus momentos iniciais na docência superior.

Sonhadora rememorou a sua própria formação no curso de Direito, de forma comparativa, quando observou o cenário da sala de aula, que, para ela, apesar de não ser ideal, era melhor do que a estrutura que ela teve quando fez a graduação em uma das universidades públicas do Estado.

A reação de Aprendiz no momento que abriu as fotografias foi de intensa emoção, chegando às lágrimas. Silenciou, respirou fundo, olhando com atenção para cada uma das fotografias, comentando, com a voz embargada: “[...] essa turma é muito especial! [...]”. A reação dele desencadeou-nos emoções, pois sabíamos que foi com aquela turma que estava na fotografia que ele entrou pela primeira vez em sala de aula.

Naquele momento em que silenciámos, lembramo-nos de uma declaração do Aprendiz em uma conversa sobre o cotidiano da sala de aula na IES. Ele narrou, não só para nós, mas para um grupo de outros professores que estavam no intervalo entre aulas, que no primeiro dia de aula, ao olhar os alunos em sala, ficou tão nervoso que se virou de costas para a turma e iniciou os apontamentos no quadro que, à época, era verde e se escrevia utilizando giz branco.

Segundo o partícipe, na medida em que escrevia, rezava para que ninguém lhe perguntasse nada.

Parece cômica essa história, mas demonstra os desafios enfrentados pelo professor em início de carreira e seus medos ao ingressar num ambiente que só conheceu como aluno. E na condição de professor, sem formação inicial para docência e sem experiência, foi assustador e real, tendo em vista que, para nós, também foi desafiador e tenso esse primeiro momento.

Competente, ao visualizar as fotografias, manifestou sua emoção com um largo e audível sorriso. No momento em que percebeu que era a turma, reagiu sorrindo e demonstrando orgulho, lembrando as características pessoais dos alunos daquela turma, lembrando-se de todos pelo nome. Num momento, silenciou, e perguntou em seguida, em voz baixa e suave, por aqueles que nunca mais viu. Emocionamo-nos ao depreender que, embora a reação inicial tenha sido de alegria, esse professor, elencando aluno nome por nome, lembrou-se daqueles que nunca mais tivera qualquer notícia. Permanecendo em silêncio por alguns segundos, contemplando a fotografia.

Superado esse momento inicial de visualização das fotografias, passamos à segunda fase, em que foi apresentada a questão geradora que desencadearia a narrativa dos professores. Esse questionamento foi pensado de forma ampla, a fim de que pudesse suscitar a narração espontânea, com significação pessoal e social e foi redigida da seguinte forma:

Estou pesquisando sobre a construção identitária docente do professor no ensino superior. Para compreender esse processo, gostaria que você contasse a sua história de formação docente do modo que achar conveniente. Você pode levar o tempo que quiser. Começar e terminar sua história como desejar. Para que você conte sua história livremente, eu não vou interrompê-lo (la). Você deve me dizer quando a história acabou e somente depois eu farei algumas perguntas para esclarecer o que, eventualmente, não entendi bem. Certo?

Conforme Bertaux (2010, p. 47), o “[...] verbo ‘contar’ (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma de narrativa.”. Quando os professores iniciaram suas descrições, nossa conduta, como pesquisadora, foi de abstenção dos comentários, mas demonstrando com a linguagem não verbal que consistia numa postura de escuta atenta ao que estava sendo dito e fazendo nota para as perguntas posteriores. Ao terminarem seus relatos, questionamos se havia algo mais a ser dito.

Para Schütze (2014), existem situações narrativas que são iniciadas pelo narrador e a em que o ouvinte presuntivo induz a história por meio de perguntas. Nesse sentido,

concordamos com o autor quando ele assegura que “[...] na constelação de problemas relatados na história, o narrador precisa levar em conta seu próprio interesse e o interesse do(s) ouvinte(s) envolvido (s), constituindo uma situação plausível para este(s) e, em princípio, passível de ser tematizado” (SCHÜTZE, 2014, p. 19). Nesse aspecto, a questão geradora para construção dos dados desta pesquisa direcionou o relato das experiências, destacadas pelos partícipes como importantes para a construção das suas configurações identitárias docentes.

O contato face a face com os partícipes da pesquisa nos permitiu a interação, embora numa postura de escuta ativa, mas atenta aos impulsos manifestados no ato de narrar as suas histórias contextuais no ambiente institucional. Nesse caso, em que os relatos foram orais, Schütze (2014, p. 15) esclarece:

No caso da narração oral de histórias vivenciadas pessoalmente no marco de “contatos face a face”, o ouvinte não é um receptor (relativamente) passivo, e sim parceiro (relativamente) ativo da interação, pois, em seu papel de ouvinte, ele tem interesses a manifestar, perguntas a fazer, avaliações a apresentar, que se tornam diretamente relevantes para a construção do processo narrativo.

Ao narrarem, os partícipes da pesquisa selecionaram os acontecimentos, condensando-os, transformando-os numa estrutura global histórica, e, ao mesmo tempo em que esboçaram o fio condutor de suas histórias, relataram os fatos e os resultados decorrentes deles, e sobre isso Schütze (2014, p. 21) sustenta:

Pelo fato do narrador selecionar os acontecimentos centrais essenciais do fluxo dos acontecimentos transcorridos, “condensando-os” e transformando-os na estrutura global da história, ao mesmo tempo em que precisar ater ao transcurso dos acontecimentos, produz-se o efeito, por um lado, das discrepâncias entre planos de ação anteriores, e, por outro, de resultados decorrentes de novos planos de ação.

Os partícipes da pesquisa, ao serem provocados pela pergunta geradora, escolheram os acontecimentos que foram relevantes para o seu processo de constituir-se professor de Direito, sendo um percurso de reorganização, de interpretação e de avaliação da sua própria história de tornar-se professor no ensino superior.

As estruturas das narrativas passam pela concepção de que são instrumentos de processamento de experiências que recapitulam vivências, cuja análise retrospectiva nos leva a considerar, frente às narrativas dos partícipes, “[...] os acontecimentos, suas atitudes e seus

interesses são parte integrante e essencial dos acontecimentos e ações relatados [...].” (SCHÜTZE, 2014, p. 22).

Após os professores terem indicado o término das suas histórias, passamos a realizar perguntas que Jochelovitch e Bauer (2015, p. 99) denominam como imanentes ou exmanentes, sem o gravador. Nas perguntas imanentes, utilizando a própria fala do narrador, indagamos sobre aspectos que não compreendemos bem na narração central. Nas perguntas exmanentes, os questionamentos foram muito mais para saber acerca das experiências vividas, como as relações sociais aconteciam, esclarecendo e aprofundando as informações anunciadas.

Encerrado o momento de questionamentos, passamos a conversar sobre as situações vividas ao longo desses anos de atividade docente na IES, demonstrando aos professores o nosso interesse em saber mais sobre seus percursos formativos, com escopo de entender os mínimos aspectos do que ainda consideravam importante falar. Encerramos a entrevista, agradecemos e, em ato contínuo, registramos o protocolo de memória do encontro.

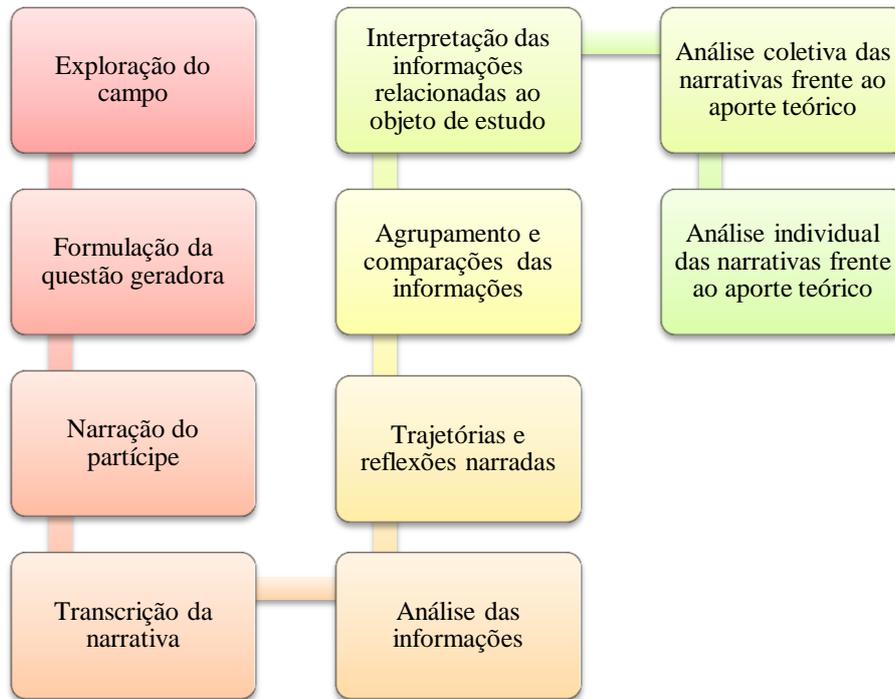
Encerradas as gravações, percebemos que os professores ficaram mais à vontade, talvez pela inexistência do gravador. Nesses momentos mais descontraídos, algumas informações foram acrescentadas, permitindo-nos fazer as análises prévias que foram devidamente registradas e transcritas no presente relatório, ficando evidente que isso não caracteriza o diário de campo, pois esse momento foi singular, realizado após cada entrevista.

2.3.2 O plano de análise das entrevistas narrativas

A análise das entrevistas foi realizada seguindo os seguintes passos: exploração do campo, formulação da questão geradora da narração do partícipe, transcrição da narrativa, análise das informações observando as trajetórias (temporal e causal) das reflexões narradas, agrupamento e comparação de tempo e espaço das narrativas, interpretando-as e escolhendo os momentos importantes para identificação das configurações identitárias docentes dos professores participantes da pesquisa frente ao aporte teórico.

Para a análise das informações, obtidas com as entrevistas narrativas, consideramos a proposta de Schütze (2014), Jochelovitch e Bauer (2015, p. 106), a qual inspirou a construção do plano de análise, conforme exposto na figura 1.

FIGURA 1 – Plano de Análise



Fonte: Adaptação da figura de Jochelovitch e Bauer (2015, p. 106).

Com base na Figura 1, realizamos a exploração do campo, investigando professores com o perfil escolhido para realização das entrevistas narrativas. Identificamos três professores que foram convidados a fazer parte da pesquisa, que aceitaram narrar suas histórias voluntariamente, na data e na hora agendadas.

Com data e hora marcadas, as entrevistas foram realizadas com os professores, as quais foram gravadas e, em seguida, transcritas, o que demandou tempo e cuidado, tendo em vista que, segundo Bertaux (2010, p. 90): “[...] em uma conversa entre duas pessoas, a comunicação passa por três canais simultâneos: a comunicação não-verbal (gestos, movimentos dos olhos, expressões da face), as entonações da voz e as próprias palavras”.

Ao escutarmos novamente a conversa, pudemos verificar de forma detalhada os silêncios, a entonação de voz e, paralelamente, acrescentamos as nossas anotações relativas às entrevistas, que foram feitas logo após a realização dos encontros, sendo que cada uma das entrevistas apresentou características peculiares, tendo em vista que cada um dos professores elegeu os eventos mais importantes no seu processo de construir-se professor. Com a transcrição, pudemos entender cada palavra dita, cada silenciamento registrado, cada voz embargada, cada sorriso e o que pôde ter significado cada momento vivido pelos professores.

Cada professor avaliou seus contextos de acordo com suas vivências e elegeu as histórias concretas, considerando suas ações frente aos fatos ocorridos, contributivos para a sua construção identitária como professor. Segundo Santos (2009a, p. 70), “[...] toda vivência em objetivação ou significação, isto é, em revelação da essência, como se viver fosse, antes de mais nada, identificar ou compreender o vivido [...]”.

Neste estudo, a narrativa foi analisada numa perspectiva aproximada do que propõe Schütze (2014, p. 11), quando aconselha que a narrativa precisa “[...] conservar na exposição o fio condutor da concatenação temporal e causal de acontecimentos ocorridos em sua respectiva relação com o portador da história e das ações”. Desse modo, as entrevistas foram analisadas individualmente, considerando os aspectos importantes para a compreensão do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa.

À medida que transcrevemos as entrevistas, analisamos individualmente cada uma delas e, assim, ordenamos o texto narrativo, verificando suas semelhanças e suas peculiaridades. Schütze (2014, p. 13) assegura que a “[...] estrutura básica da narrativa é a exposição oral retrospectiva de experiências próprias realizadas no universo cotidiano de experiências que o falante comunica diretamente ao ouvinte que está presente no momento da fala”. Nesse sentido, observamos que cada partícipe elegeu retrospectivamente os momentos que foram mais importantes da sua trajetória docente, demonstrando, cada um deles, a singularidade de sua narrativa. Nesse processo de ordenar as informações, percebemos uma perspectiva evolutiva dos fatos, identificando as experiências relevantes para a construção identitária docentes dos participantes da pesquisa.

As experiências vividas pelos partícipes desta pesquisa foram eleitas e narradas não somente como meio no qual estiveram inseridos realizando seus trabalhos docentes, mas como um tempo de vida pessoal e profissional que lhes deixou marcas indeléveis, remetendo-nos ao que assevera Tardif (2014, p. 109, grifo do autor):

O tempo não é somente um meio [...] no qual estão mergulhados o trabalho, o trabalhador e seus saberes [...]. É também um dado subjetivo no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. [...]. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo de vida profissional, tempo de carreira – que o eu *pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contado com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*.

Dessa forma, ao utilizarmos a narrativa como técnica e ao procedermos à análise dos textos narrativos dos partícipes da pesquisa, tivemos o cuidado de compreender o tempo dos

acontecimentos e no que eles podem ter contribuído para a construção das suas identidades docentes, considerando a articulação entre o eu pessoal e o eu profissional desses professores.

Seguindo as sugestões de Schütze (2013, p. 214), procuramos perceber “[...] as expressões estruturais abstratas de cada período da vida colocadas em relação sistemática umas com as outras e, a partir desta base, a biografia como um todo é construída”. Essa percepção ocorreu quando observamos as estruturas processuais que orientaram cada período narrado pelos professores participantes da pesquisa. Em ato contínuo, realizamos a análise do conhecimento, que consistiu em identificar os aportes teóricos que dão sustentação às informações sobre as histórias contadas e as construções identitárias dos professores de Direito que participaram desta pesquisa.

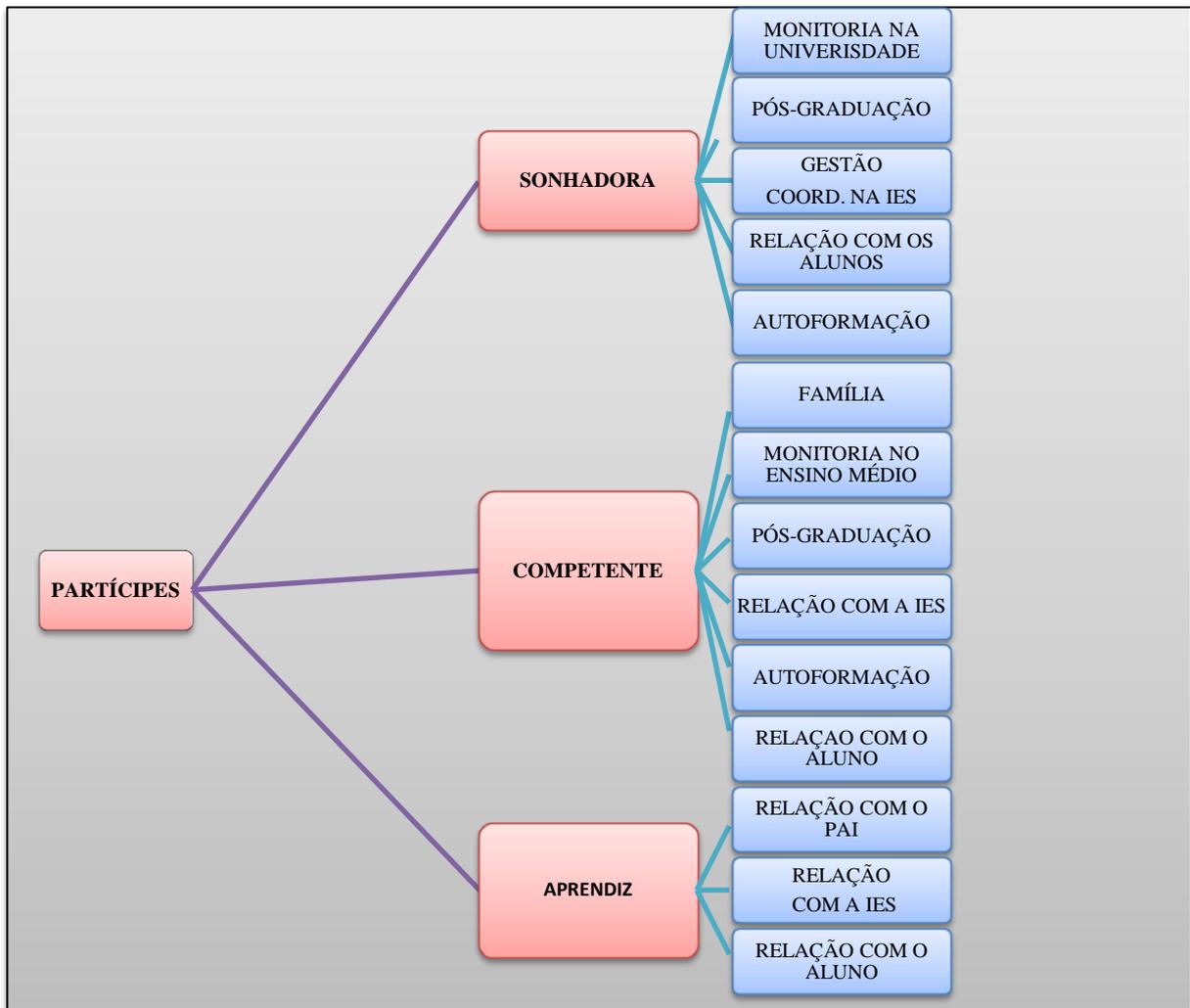
Desse modo, selecionamos os indicadores, a partir da narração dos partícipes, que foram importantes para a compreensão da construção identitária docente de cada um deles. Consideramos os contextos nos quais as experiências pessoais e profissionais aconteceram, analisando os fenômenos estruturais seguidos dos comentários realizados por eles, sendo possível a compreensão de como os professores desenvolveram suas vidas e reconstruíram os percursos e os sentidos atribuídos para cada um desses contextos da instituição de ensino.

Schütze (2014) afirma que, no contexto, as ações vivenciadas continuam ativas ao serem rememoradas, e, no caso dos partícipes desta pesquisa, as experiências foram revividas e trouxeram consigo carga emocional importante, fazendo-nos apreender que as vivências no mundo da docência deixaram marcas importantes que podem ter contribuído para tornar-se e ser professor de Direito.

Em seguida, com o exame cuidadoso das informações, das expressões, das entonações, seccionamos os momentos pelo tema de abordagem realizada pelos professores. Depois, realizamos as análises visando compreender o conjunto de fatos vividos pelos participantes, além de aspectos formais da linguagem relacionados ao objeto de estudo.

Considerando que as informações foram extraídas da entrevista narrativa, temos como foco os objetivos traçados para a presente pesquisa, considerando os indicadores e seguindo o fio condutor temporal e causal das narrativas dos partícipes para entender o processo de construção identitária docente, como demonstrado na Figura 2:

FIGURA 2 – Síntese dos indicadores de análise para cada um dos partícipes



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Verificada a qualidade e a evidência dos dados face aos objetivos da pesquisa, organizamos as informações e passamos a interpretar as particularidades visando compreender os elementos significativos, num diálogo constante com os teóricos que ajudaram na reflexão acerca dos aspectos da vida que contribuíram para a construção das configurações identitárias de cada um dos interlocutores, numa articulação entre o pessoal, o profissional e o organizacional no processo de construir-se professor no ensino superior.

2.4 O cenário da pesquisa e seus atores

O cenário de investigação apresenta-se como um espaço em que a “[...] pesquisa narrativa que se abre em um movimento flexível através do tempo, considerando tanto os aspectos subjetivos quanto sociais”, como apontam Connelly e Clandinin (2011, p. 103). A

descrição do espaço institucional é secundária na pesquisa, mas importante, tendo em vista que as mudanças acontecidas ao longo de sua existência repercutiram nas relações estabelecidas pelos indivíduos que compõem a comunidade acadêmica.

Compreendemos que as interações dos partícipes com o meio no qual estiveram inseridos, e estão até os dias atuais, foram importantes para a construção das configurações identitárias docentes estruturadas e vividas nesse percurso de tempo. Nesse sentido, entendemos e concordamos com Maturana e Varela (2014, p. 82):

[...] tudo o que ocorre em um organismo surge nele a cada instante determinado por sua estrutura [...] e essa estrutura do organismo determina as configurações estruturais do meio com o qual o organismo pode se encontrar em suas interações [...] as interações com o meio só podem desencadear no organismo mudanças estruturais determinadas pelo próprio organismo.

Ao decidir pela instituição como lócus da pesquisa, estávamos cientes da sua trajetória institucional, tendo em vista que, além de sermos egressa da primeira turma, agora também somos parte do corpo docente no curso de Direito. E esse contexto nos faz citar Connelly e Clandinin (2011, p. 103):

Estar no campo de pesquisa, dia após dia, ano após ano, trouxe à tona a necessidade mister de se considerar a amplitude das narrativas em ação na paisagem. Isso também é uma das coisas que os pesquisadores narrativos fazem no campo: eles estabelecem, vivem e trabalham ao lado dos participantes e chegam a experimentar não somente o que pode ser visto e contado diariamente, mas também as coisas não ditas e não feitas, que moldam a estrutura da narrativa e das suas observações e das suas conversas.

As interações realizadas no dia a dia no ambiente institucional proporcionam vivenciar e compartilhar as experiências reveladas pelos diálogos nos vários espaços da prática na docência, como também apreender como os professores desenvolvem os seus fazeres docentes e reagem diante das demandas que lhes são postas pelas obrigações inerentes à atividade de professor.

O corpo docente possui mais de 100 professores, destes, aproximadamente 70 somente do curso de Direito, oriundos das mais diferentes áreas jurídico-profissionais. Essa quantidade de professores somente nesse Curso justifica-se por ser a maior base de alunos, que, no semestre desta pesquisa, somavam aproximadamente quatro mil. A sua gestão administrativa é realizada pela diretoria de campus, uma diretoria acadêmica, dez coordenações de curso, uma diretoria financeira e outra de relacionamento com o alunado. Os serviços de limpeza e de segurança são terceirizados.

Atualmente, a instituição passa por um processo de reestruturação organizacional com mudanças na rotina docente. Diante do novo contexto, foram necessários processos de transição e este impôs revisão de posturas pessoais e profissionais, gerando o que Dubar (2005) chama de crise⁵.

A instituição apresenta um Programa Institucional de Qualificação que incentiva a formação docente por meio da Educação a Distância (EaD), em que oferece cursos *on line* de formação docente e de gestão nas mais diversas áreas do conhecimento. Inclusive, contabilizando para efeito de gratificações ranqueadas pelo desempenho do docente.

Concordamos com Garcia (2011), quando defende que, como qualquer outra organização humana, a instituição de ensino possui cultura, normas, rituais, símbolos que devem ser conhecidos por quem compartilha do cotidiano dessa comunidade. A linguagem, as ideologias, as crenças, a cultura simbólica, são transmitidos nos espaços institucionais por meio de reuniões, normas, distribuição de atribuições e recursos dentro do que se chama de cultura organizacional.

Diante desse contexto, a escolha pelo lócus da pesquisa em si, e pelos professores que nela permanecem ao longo de 20 anos de fundação, apresenta-se como uma paisagem rica de informações que possibilitam analisar o processo constitutivo da identidade docente do professor de Direito.

As implicações relacionadas ao objeto de estudo e à pesquisa influenciaram decisivamente na escolha dos partícipes, considerando o fato de que, dos professores na graduação em Direito, no período de 1994 a 1999, três permaneceram na IES e são colegas de trabalho há oito anos. Esses mesmos professores iniciaram a docência exatamente nos primeiros anos da fundação da IES, lócus da pesquisa, tendo as primeiras experiências com a turma de graduação na qual ingressamos no curso de bacharelado em Direito.

Os partícipes da pesquisa foram três professores do curso de Bacharelado em Direito, considerando os seguintes critérios: a) terem sido admitidos nos primeiros cinco anos de fundação da instituição, local da pesquisa; b) serem bacharéis; c) terem, à época do ingresso, menos do que cinco anos de docência; d) estarem vinculados à mesma instituição no ano de realização desta pesquisa; e) aceitarem participar da pesquisa de modo voluntário.

A escolha dos partícipes considerou o fato de que tinham menos de cinco anos de docência à época que a IES iniciava suas atividades, o que, coincidentemente, alcançou três

⁵ Segundo Dubar (2005), crise pode ser considerada uma fase difícil vivida por um grupo ou um indivíduo, numa ruptura de equilíbrio entre diversas componentes que traz perturbações de relações relativamente estáveis entre elementos estruturantes da atividade.

professores de Direito da primeira turma da instituição. Embora, em 1995, tenha sido aberto outro curso, atualmente, não tem mais os mesmos professores da época.

Nesse aspecto, este estudo apresentou-se desafiador, porque o seu objeto entrelaça-se com a nossa própria história de formação jurídica e de formação docente, pois também iniciamos a docência exatamente na mesma instituição que os partícipes da pesquisa.

Como neste estudo optamos pelo anonimato, os professores foram identificados por nomes fictícios, mas não aleatórios. Ao longo das narrativas, ficaram definidos como Aprendiz, Sonhadora e Competente. Frente às suas histórias de formação docente e diante disso, passamos a identificar cada um deles pela característica com as quais se reconhecem.

No Quadro 2, estão os dados gerais dos partícipes da pesquisa, por meio do qual identificamos o tempo de docência, o sexo, a pós-graduação, a formação inicial e a atividade paralela à docência:

QUADRO 2 – Dados Gerais dos Participantes da Pesquisa

	Professor (a)	Tempo de docência	Gênero	Formação Bacharelado	Pós-Graduação	Atividade paralela à Docência
01	Sonhadora	18 anos	Feminino	Direito	Mestrado em Direito	-
02	Aprendiz	17 anos	Masculino	Direito	Especialização em Direito Processual Civil	Advogado
03	Competente	16 anos	Masculino	Direito	Mestrado em Economia	-

Fonte: Questionário de perfil dos sujeitos da pesquisa (2016).

A docência no ensino superior constitui uma categoria amplamente constituída por bacharéis que a exercem concomitante com outra atividade profissional. As condições de trabalho, as motivações e os interesses desses professores são distintos e as suas formações e qualificações variam de acordo com as histórias de cada um.

Assim, dois professores são do gênero masculino e uma do gênero feminino. Apenas um exerce a advocacia como atividade paralela à docência. São bacharéis com mais de 15 anos de experiência docente no ensino superior e na mesma empresa educacional. Um é especialista, dois são mestres, sendo que, no curso da pesquisa, a Sonhadora ingressou no doutorado na área jurídica.

Para entender a construção identitária docente dos partícipes da pesquisa, foi preciso apreender as variáveis que se articularam na vida dos indivíduos, com a história pessoal e as

condições de trabalho, os discursos e as interações realizadas ao longo da vida escolar e nos locais de trabalho.

O método biográfico escolhido para esta pesquisa considera o percurso dos indivíduos nos contextos das experiências pessoais e profissionais que nem sempre se desenvolveram de forma linear, tendo em vista as mudanças e as incertezas da vida que, descontinuamente, apresenta rupturas temporais, espaciais e causais. Considerando a singularidade dos participantes desta pesquisa, optamos por analisar cada uma das narrativas de forma individual, com um olhar para cada um dos aspectos relevantes à compreensão do objeto de estudo, conforme orienta Schütze (2014).

Desse modo, no próximo capítulo são discutidos os aspectos conceituais relacionados à formação docente e de construção das configurações identitárias profissionais dos professores de Direito, para, depois, analisarmos as narrativas produzidas pelos partícipes desta pesquisa.

3

A CONSTRUÇÃO DAS CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DOCENTES DE PROFESSORES DE DIREITO NO ENSINO SUPERIOR TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3 A CONSTRUÇÃO DAS CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DOCENTES DE PROFESSORES DE DIREITO NO ENSINO SUPERIOR

As experiências vividas na trajetória profissional docente produzem marcas indeléveis no ser professor. Essas marcas remetem a processos de resignificação dos percursos e das identidades profissionais (des) construídas e (re) construídas no exercício da docência [...]. (LIMA; BRITO, 2011, p. 209)

Este capítulo está dividido em duas sessões. Na primeira, discutimos a formação de professores, cujo aporte teórico tem como base Alarcão (2001), García (1995), Giroux (1997), Imbernón (2010), Pimenta (2010), Pimenta e Anastasiou (2010), Porto e Dias (2009), Oliveira-Formosinho (2009), Veiga (2010), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), dentre outros que abordam o mesmo tema no âmbito do ensino superior. Na segunda, fizemos a articulação teórica quanto à construção das configurações identitárias docentes discutida à luz do pensamento de Berger e Luckman (1976), Dubar (2005), Kaufmann (2004) e Silva (2000).

3.1 Os processos de formação dos professores no ensino superior

Iniciamos essa sessão a partir do pensamento de Larrosa (2015) quando discorre sobre a forma de ser professor e de ser aluno nas universidades. Para o autor, as universidades são lugares de criação que vem se perdendo em face do capitalismo, onde outro modelo de professor e de instituição de ensino está sendo moldado.

Já sabemos que a universidade que vem mudando a forma de ser professor, a forma de ser aluno e a forma de organizar as disciplinas de conhecimento a partir do ponto de vista de seu ensino e de sua aprendizagem. Porém, nós não gostávamos das velhas formas e tampouco gostamos da nova (LARROSA, 2015, p. 40).

A docência no ensino superior tem sido alvo de investigação científica, tendo nos trabalhos de Cunha (2009), de Pimenta e Anastasiou (2010), de Pimenta e Almeida (2011), de Veiga (2010) importantes discussões no cenário brasileiro. No contexto internacional, os trabalhos espanhóis de García (1995), Sacristán (2010) e os portugueses como Alarcão (2001) são alguns que repercutem discussões semelhantes a que fazemos no Brasil.

Nesta sessão, apresentamos algumas discussões acerca da formação docente do professor no ensino superior, tendo um olhar cuidadoso para o curso de bacharelado em Direito, buscando compreender a trajetória percorrida pelos bacharéis no percurso da carreira

para constituir-se professor. Além disso, trouxemos à disposição normativa sobre a formação continuada para professores não licenciados.

Diante das leituras de autores como Libâneo (2009), Veiga (2010), Pimenta (2002), Pimenta e Anastasiou (2010), Masetto (1998), em especial quando discutem o ensino superior e a condição dos bacharéis que estão na docência, consideramos que a formação desse professor merece reflexões para além da ausência da formação didático-pedagógica, sem desconsiderar a sua necessidade, mas para repensar as possibilidades que permitem a compreensão sobre a constituição de uma identidade profissional docente do bacharel que opta pela docência como profissão.

As modalidades de graduação no Brasil são: licenciaturas, bacharelados e tecnólogos. O desenvolvimento de estudos sobre as formas de organização dos conhecimentos e dos atores que atuam na educação superior, considerando o contexto social em que se configuram, representa importante discussão, tendo em vista que os professores que exercem a docência nesses cursos podem ser tanto licenciados como bacharéis. O bacharelado por si só não se apresenta como um conflito relacionado ao exercício da docência, tendo em vista que a graduação é condição para ser professor.

A nossa experiência como docente no ensino superior e de estar continuamente estudando aspectos da educação jurídica, em especial a condição de bacharela-professora, a partir do que vivenciamos, das nossas angústias, necessidades de mudanças e desenvolvimento de novas práticas, levam-nos a refletir sobre o papel que exercemos para a formação de novos profissionais do mundo jurídico.

O fato de sermos bacharela e professora, inicialmente, sem qualquer contato formal com os conhecimentos didáticos, fez-nos criar condições para que pudéssemos nos auto-organizar, viabilizando o exercício da prática necessária à transformação didática do conhecimento científico. A consciência da necessidade formativa, no decorrer desse processo, permitiu-nos o entendimento de que a experiência acumulada durante os semestres possibilita, pessoal e coletivamente, a construção de modos de ser e de fazer a docência no ensino superior, mesmo sem a formação didático-pedagógica, constituindo-se essa criação também em metodologia de ensino.

Para a docência, a relação tempo e espaço nos levou à percepção de que os partícipes, no decurso dos anos, construíram seus modos de ser e de estar e, ao rememorarem os acontecimentos em suas narrativas, reconheceram os seus momentos de mudanças condutoras de novos modos de professar o seu ensino nos cursos de Direito. Entendemos que o tempo e a

memória são importantes para nos explicar a relação entre o tempo decorrido e o aumento de complexidade, propiciada pela imprevisibilidade e pela novidade nas relações e nos espaços onde transitamos aprendendo uma profissão.

Nos cursos de bacharelado, o foco é a formação de profissionais para o mundo do trabalho, sendo a docência mais uma profissão que pode ser escolhida. Neste estudo, compreendemos a docência como uma atividade que requer do candidato a professor saberes e conhecimentos específicos de sua área, mas com habilidades e competências didático-pedagógicas para estar em sala de aula como professor. Esses conhecimentos são adquiridos em processos formativos iniciais, continuados e contínuos, cujas iniciativas nem sempre constituem regra geral, pelo entendimento de que quem sabe fazer, sabe ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Segundo Masetto (1998, p. 24), “[...] a docência como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica [...]”, não restrita ao diploma de bacharel, de mestre ou de doutor, ao exercício ou à experiência da função desempenhada. Dentre as competências, o domínio dos conhecimentos específicos, prático-profissionais atualizados e conhecimentos pedagógicos podem auxiliar o professor na transformação desse conhecimento em algo didático, além da dimensão política na qual o professor concilia o nível técnico com o ético na vida profissional. Embora Masetto (1998) utilize o termo capacitação, compreendemos que não é capacitar o incapaz, mas permitir alcançar conhecimentos específicos que a docência exige para o seu exercício.

Desse modo, para este trabalho, trouxemos a legislação por entendermos que o Estado, por meio da Lei n. 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), impõe obrigações de agir que podem contribuir para a construção de identidades dos professores nos seus ambientes profissionais docentes, que não devem ser desconsideradas. Nesse sentido, o artigo 13 da Lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996) enuncia:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

As orientações legais impõem modos de agir que, internalizados pelos professores, podem moldar ações nas suas práticas na docência. Essa abordagem se faz pertinente à compreensão do nosso objeto de estudo, tendo em vista que essa legislação se aplica diretamente aos licenciados que têm acesso a essas informações nos seus processos formativos iniciais docentes. Esse aspecto, no caso dos bacharéis, nem sempre é enfatizado, haja vista que a sua formação inicial não contempla esse tipo de abordagem. Desse modo, o Parecer CNE/CP n. 28/2001 do Ministério da Educação e Cultura brasileiro estabelece o conceito de licenciatura (BRASIL, 2001):

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem-sucedido do estágio probatório exigido por lei.

O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Relacionando essa abordagem ao nosso objeto de estudo, compreendemos que não há para os bacharéis a licença para o exercício da atividade profissional. O texto é literal, ao credenciar o licenciado para a educação básica, conferindo aos bacharéis a possibilidade da formação continuada em cursos com carga horária mínima variável, aproximada de 1200 horas de estudos docentes. No que se refere à formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, o Parecer CNE/CP n. 28/2001 do MEC (BRASIL, 2001) assim define:

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. [...]

Essa formação complementar pedagógica para os não licenciados é um mecanismo de formação continuada, não restrito aos cursos de especialização, mas à complementação necessária a quem deseja exercer a docência embora haja a previsão legal de que para ser

professor no ensino superior é preciso ser mestre ou doutor, de acordo com o artigo 66 da LDB, que determina:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

No que se refere à formação continuada dos profissionais do magistério, o Parecer CNE/CP n. 28/2001 do MEC (BRASIL, 2001) estabelece:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério [...].

De acordo com a Resolução 3/1999 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES), que regula os cursos de especialização *latu sensu* no Brasil, há a permissão para docência, caso tenha uma carga horária mínima específica para os conhecimentos pedagógicos. Ela dispõe em seu artigo 5º da Resolução 3/1999, do CSE (BRASIL, 1999):

Art. 5º Os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente e o destinado a elaboração de monografia ou trabalho de conclusão do curso.

§ 1º Quanto se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico.

A carga horária nos cursos de especialização *latu sensu* nem sempre contemplam a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a insuficiência da carga horária necessária para a compreensão da gama complexa de fatores que envolvem o fazer docente, que não se restringe somente às técnicas de ensinar, requer do professor a apropriação de conhecimentos que o habilite a exercer a docência em sua dinâmica e

estrutura, articulando a pesquisa, o ensino e a extensão, mas também ter a compreensão das peculiaridades da atividade docente em consonância com o plano institucional e político pedagógico da instituição de ensino.

Em 2015, foi publicada a Resolução n. 2/2015 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, em seu artigo 17, defende que a formação continuada deve ser concretizada pela “[...] oferta de atividades formativas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articuladas às políticas e gestão da educação” (BRASIL, 2015). Essa formação exige do professor uma postura autopoietica, tendo em vista que busca a constituição do “ser docente”.

Os conceitos trazidos por essa resolução normatizaram os aspectos relacionados aos processos formativos docentes, na medida em que deixam claras as exigências para o exercício da respectiva função. Desse modo, entendemos que é necessária a compreensão das nuances relacionadas ao “ser professor” no ensino superior. Nesse sentido, a formação inicial é apontada na Resolução n. 2/2015, no seu art. 10, e diz que é destinada para:

[...] àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

No que se refere à formação contínua, a Resolução n. 2/2015 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) não deixa evidente, permitindo o entendimento de que essa formação, assim como a continuada, acontece no decurso da vida, mas sem ser institucionalizada, ou seja, integra o processo de desenvolvimento profissional sem ter, necessariamente, o vínculo com uma instituição de ensino.

Fazendo uma interpretação integrada desses dispositivos, denota-se que, além de sua formação *stricto sensu*, ao professor-bacharel recai o dever de consciência do seu papel enquanto professor, como também a compreensão de que é necessário estar constantemente comprometido com o processo formativo para inovação de suas práticas docentes, numa perspectiva transformadora.

Concordamos com Veiga (2010, p. 44) quando ela diz que o docente universitário “[...] será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado”. Para alcançar essa condição, caso reconheça-se como docente e reconheça, ainda, a necessidade dos conhecimentos pedagógicos para o exercício de sua atividade professoral, pode, por meio da formação continuada, adquirir os conhecimentos relacionados à docência,

potencializando o seu poder criativo diante dos desafios que a docência impõe ao professor licenciado ou não.

Segundo Masetto (1998, p. 13), os professores universitários têm demonstrado preocupação com a condução de suas práticas e com a necessidade de possuírem formação específica que contemple aspectos pedagógicos para o exercício da profissão:

Só recentemente os professores universitários começam a se conscientizar de que seu papel no Ensino Superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

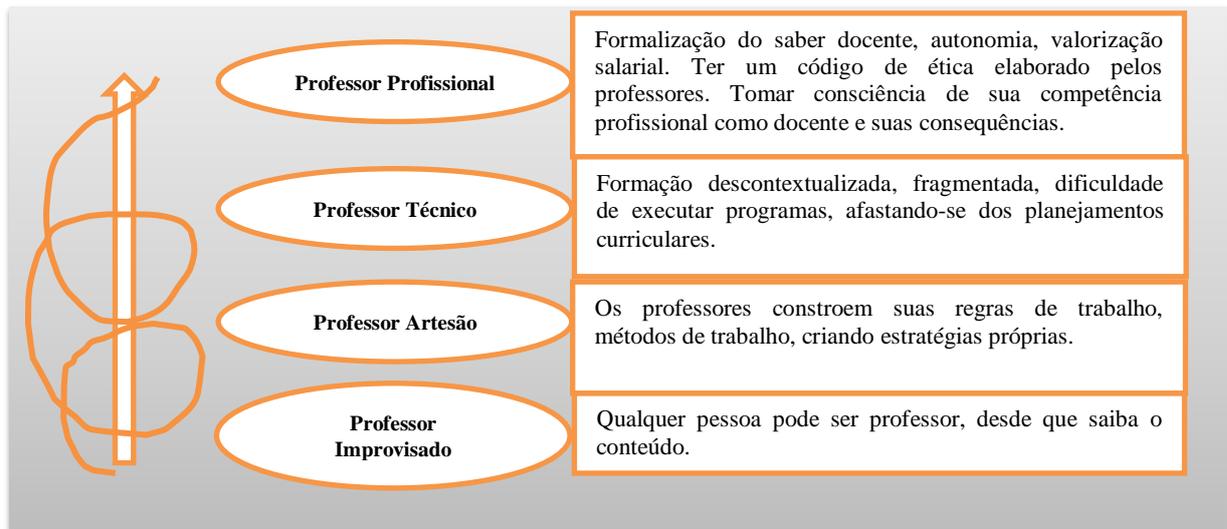
A consciência do papel exercido no ensino superior pelo professor nos faz refletir sobre a ideia de que não é a falta da formação pedagógica que leva à condução para a formação continuada, mas os poderes de auto-organização e de criação que geram condições de permanência nos ambientes da profissão docente instrumentalizados pelos conhecimentos que a formação continuada para a docência pode proporcionar. Nesse sentido, entendemos que a formação continuada é um importante dispositivo que pode inspirar a realização de práticas eficientes na docência que viabilizem a transformação do conhecimento científico em algo ensinável, conduzindo à profissionalização docente.

Concordamos com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 20) quando afirmam que a profissionalização é uma questão relevante para a mudança educativa e elemento importante para o fortalecimento e o aperfeiçoamento da profissão de professor. Segundo esses autores:

Pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência com profissão, implica em reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional. A preocupação de se discutir a profissionalização docente e sua identidade enquanto profissão constitui um desafio teórico e prático, já que a docência tem características e se desenvolve em situações específicas, o que lhe outorga uma dada singularidade em relação a outras atividades reconhecidas como profissão.

Nesse sentido, o exercício da docência como profissão, corroborando a concepção dos referidos autores, perpassa por etapas processuais que conduzem a uma identidade profissional, formal, em face de aspectos considerados relevantes pela Pedagogia para que alguém seja considerado profissionalmente um professor. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 59), a profissionalização é elemento constitutivo importante para a construção da identidade profissional que se desenvolve em estágios, conforme demonstra a Figura 3:

FIGURA 3 – Estágio da construção da identidade profissional docente



Fonte: RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER (2003, p. 59).

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a profissionalização docente não é um processo natural, mas decorrente da busca pelo desenvolvimento de competências como capacidade para tomada de consciência das consequências do seu fazer docente. Nesse sentido, saber analisar a sua prática, refletir sobre ela, justificar os motivos pelos quais escolheu este ou aquele instrumento e, por fim, tomar consciência dos hábitos profissionais, reconstruindo-os se for necessário, diante das situações da realidade docente, pode culminar com a construção de uma identidade profissional docente.

A docência na educação superior possui características relacionadas àquelas que ultrapassam o conservadorismo quanto às formas de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar, reconfigurando saberes numa perspectiva de superação da dicotomia entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática. Além disso, explora alternativas teórico-metodológicas, renovando a sensibilidade com base nas dimensões da estética, da criatividade, da inventividade e da ética (VEIGA, 2010).

Contudo, a partir da perspectiva proposta por Larrosa (1988, p. 64), o processo de formação “[...] é uma aventura [...] uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente [...]”, em que não sabemos onde vamos chegar, sendo a experiência o resultado do que se passa nessa viagem. Assim, dizer que só é professor quem tem formação inicial ou continuada voltada para docência não é garantia de excelência profissional, por entendermos que o professor pode ou não concordar com o que foi dito diante da consciência de si na sua condição de bacharel-professor. Ou seja, a formação só é possível ao bacharel-

professor se fizer sentido para ele diante dos desafios da sua prática na docência e dos pressupostos que constituiu sobre o que é “ser professor”.

No XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, realizado na cidade de Ilhéus-BA, em maio de 1999, foi publicado o Plano Nacional de Graduação (PNG), que exigiu do professor um novo perfil o qual, além da formação científica, em nível de Doutorado, com permanente atualização, possa ter ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento científico. Esse novo perfil não se concentra no âmbito somente da ciência, mas, também, na sua competência formadora relacionada aos conhecimentos pedagógicos, conforme sugerem os indicadores do PNG:

Esta competência primeira não se concentra exclusivamente no domínio da ciência. Esse docente precisa, necessariamente, ter competência formadora, isto é, competência pedagógica. Neste contexto, as demandas da graduação precisam afetar os currículos e programas de pós-graduação (ForGRAD, 2004, p. 82-83).

O PNG não exige somente a competência científica, mas também a competência didático-pedagógica, ou seja, além de possuir o título de mestre ou de doutor, deve também ter conhecimentos que lhes permitam fazer a transposição didática. Para isso, o professor no ensino superior precisa constituir um perfil que valorize a formação científica na área do conhecimento, preferencialmente no nível de doutorado, com ênfase na compreensão dos métodos de produção de conhecimento acumulados pela humanidade e tenha também competência pedagógica (ForGRAD, 2004).

Nesse sentido, os indicadores do PNG apresentam algumas metas e parâmetros para a formação docente no ensino superior, dentre os quais, instituir, em todas as IES, programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, promovendo, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias de ensino (ForGRAD, 2004).

Percebe-se, diante dos textos legais, que a formação de professores no ensino superior exige, além da formação técnica, a formação didático-pedagógica, que pode ser numa perspectiva continuada, revelando que os bacharéis, embora não tenham realizado sua formação inicial para docência, podem ter acesso aos conhecimentos pedagógicos por meio da formação continuada, que não é complemento ou instrumento para suprir lacunas, mas oportuniza o alcance dos conhecimentos docentes, bem como ao processo auto-organizativo e criativo do ser professor.

Desse modo, os bacharéis em Direito, no processo de tornar-se professor, podem desenvolver ações contínuas e de certa forma progressivas que possibilitem a valorização da

experiência docente, sendo esse processo também histórico, tendo em vista que se situa no tempo e no espaço, inspirado por objetivos políticos e epistemológicos desses professores, individual e coletivamente, decorrentes de interações articuladas entre o pessoal e o profissional no ambiente das práticas profissionais.

Estudiosos como Nóvoa (2010), Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Almeida (2011) apontam que existem aspectos importantes a serem considerados para a formação docente. Pimenta e Almeida (2011) entendem que as dimensões profissional, pessoal e organizacional se articulam de tal forma que possibilitam a formação docente:

[...] três dimensões da formação docente: a dimensão profissional, onde se aninham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial e contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; a dimensão pessoal, onde há que se desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, vem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira; a dimensão organizacional, onde são estabelecidos as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 26).

Essas dimensões citadas entrelaçam-se num movimento ecológico no qual as configurações identitárias dos professores de Direito perpassam pela compreensão dos processos vividos coletivamente e das ressignificações dadas pelos docentes quando se deparam com as situações em sala de aula ou fora dela, levando-os a compreender as incertezas e as complexidades que o ambiente profissional docente implica.

A formação docente acontece além dos parâmetros legais estabelecidos pelo Estado, o qual compreende que a qualificação em nível de pós-graduação é suficiente para formar professores. Esse dever-ser de que trata o artigo 66 da LDB é colocado em cheque pelo professor Competente, que, por ser mestre em Economia e por ter sido convidado a dar aulas, “[...] acreditava que estava plenamente capaz de entender e de lidar com o fenômeno aluno”. Contudo, mesmo que as atividades desenvolvidas nos programas de pós-graduação formem pesquisadores em suas áreas de atuação, nem sempre estes estão dispostos a enveredar pelas discussões acerca da docência, embora seja comum a procura destes cursos para se habilitarem a exercer a docência nas instituições ou organizações de ensino superior.

A percepção de que a formação, por meio do mestrado ou mesmo do doutorado, é condição para o exercício da docência é discutível quando nos deparamos com situações em sala de aula em que o domínio do conteúdo técnico não resolve as situações postas no

ambiente profissional da docência. Esse entendimento é confirmado na fala da professora Sonhadora (2016), partícipe da pesquisa: “[...] o cara possui doutorado, pós-doutorado, que passa quatro horas falando uma coisa que não tem nada a ver com o que é. Aí você diz: - Poxa! Ele é um pós-doutor. Ele fez tudo que estou fazendo, mas ele não é bom professor [...]”.

Diante dessa narrativa da professora Sonhadora, compreendemos que algumas posturas didáticas de professores decorrem de suas perspectivas epistemológicas do que é ser professor. Contudo, a percepção da referida partícipe, ao confrontar seus próprios valores, deixa evidente que ela não faria do mesmo modo que seu docente, pois foi afetada negativamente com a metodologia aplicada por seu professor. Na condição de doutoranda, num processo de construção de si, a partícipe afirma:

[...] e acho que tudo o que estou passando no meu estudo hoje no doutorado vai dar um resultado melhor, talvez não agora, porque está tudo muito confuso, por causa do estresse, do corre-corre, mas daqui a um ano, dois anos, esse resultado vai para a sala de aula, porque você já começa a pensar: posso fazer isso, eu vi essa leitura nova, olha esse congresso tal, olha essa ebulição intelectual que você acaba levando para sala de aula. (Professora Sonhadora, 2016).

Ao refletir sobre a sua própria formação, a partícipe conjectura sobre como mobilizará seus conhecimentos em sala de aula. Nesse sentido, as implicações das suas reflexões sobre a natureza do ser professor, dos seus fundamentos, dos objetivos e das práticas que compõem sua identidade, constituída e determinada, são transformadas pelas configurações que se apresentam na sua formação, na sua atuação profissional e no contexto institucional educacional.

Conforme Veiga (2010, p. 19), a formação docente apresenta-se como “[...] elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória [...]”. O curso de Direito possui somente a modalidade de bacharelado. Assim, o professor é instado a preocupar-se (ou não) com os procedimentos de ensino da disciplina que ministra, caso opte pela docência. O desenvolvimento profissional docente perpassa pela articulação das dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição das configurações identitárias do professor.

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 66), a perspectiva de desenvolvimento profissional docente perpassa pela ideia de que:

[...] os professores constroem sua profissão ao longo da vida, e da qual participam vários e complexos fatores [...] se considerarmos as representações da profissão e as práticas que se podem assumir no período

da formação 'pré-profissional' marcam um estilo, um agir face aos problemas educativos no contexto escolar.

A construção da identidade profissional docente do bacharel-professor passa por um processo formativo inicial que vai se desenvolvendo durante a carreira. Nesse aspecto, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 85) apresentam uma figura por meio da qual expressam a formação profissional não linear, dinâmica, contextualizada e construída no decurso do desenvolvimento profissional, aqui reproduzida na Figura 4.

FIGURA 4 – Figura da formação profissional não linear



Fonte: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 85).

Nesse aspecto, compreendemos que, anteriormente à formação inicial formal, o bacharel-professor tem experiências com a docência como estudante, no decorrer da sua trajetória acadêmica. Na graduação, com as necessidades da profissão, os bacharéis-professores adotam estilos resultantes de um sistema complexo de interações no contexto com os outros (alunos, colegas, sociedade), podendo construir novos saberes, competências que constituem parte de suas experiências e de seu desenvolvimento profissional em cursos de formação continuada, como nas pós-graduações *latu sensu* e *stricto sensu*.

Além disso, há outra questão importante: os programas de pós-graduação *stricto sensu* não absorvem a demanda de profissionais que almejam essa modalidade. É o que se infere da pesquisa realizada pela Associação Mantenedora de Ensino Superior, publicada por Abramo (2015), segundo a qual, no Brasil, existem 1.148 cursos de Direito, correspondendo a 3,5% dos 32.049 cursos, sendo que de 2001 a 2013 houve expansão de 200 para 1200, com aumento de 10% entre 2011 e 2013. Com esses dados, o curso de Direito é o maior curso em quantidade de alunos no contexto nacional, perdendo apenas para o curso de Administração.

Abramo (2015) também ressalta que apenas 1/3 dos cursos de Direito possuem a nota acima de 2,8. A média de reprovação nos inscritos no exame de ordem nacional é de 83%. Esses dados demonstram a saturação do mercado, haja vista que, apesar do acesso ao ensino

superior, muitos ficam impossibilitados de exercer as suas atividades por não terem a formação necessária. Embora esse não deva ser o foco do ensino, constitui um elemento necessário no processo formativo numa sociedade global, capitalista.

Ainda segundo a Associação Mantenedora de Ensino Superior, no Nordeste, existem 172 cursos de Direito em IES privadas. A taxa de emprego formal de mestres em 2014 era de 65,8%, entre doutores o percentual é de 75,5%, conforme dados dos estudos da demografia da base técnico-científica brasileira⁶. A Plataforma Lattes⁷ oferece dados atualizados da quantidade de mestres e de doutores cadastrados. Em 2016, 1.660 são doutores, sendo que, destes, 145 são doutores em Direito. No caso do mestrado, são 5.715 mestres, sendo que 963 são mestres em Direito.

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

Não se pode negar que os professores que possuem pós-graduação *stricto sensu* têm um conhecimento sistematizado de sua área específica, que lhe confere *expertise*⁸ no mundo do trabalho, ou ainda se voltam para a pesquisa sem direcionamento para a docência. Ou seja, não contemplam questões de natureza teórica ou prática relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Há uma formação coordenada para a pesquisa, o que possibilita a sistematização do conhecimento e dá acesso a leituras que podem ser importantes para o exercício da docência, porém, a complexidade do contexto do ensino e aprendizagem permite o acesso aos conhecimentos da Pedagogia, a qual se constitui numa área do conhecimento que visa compreender a Educação, não se restringindo à Didática, o que requer a sensibilidade para aspectos mais amplos de formação docente.

⁶ Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/cai-a-idade-media-de-doutores-no-brasil-diz-pesquisa.html>>. Acesso em: 23 out. 2016.

⁷ Disponível em: <<http://estatico.cnpq.br/paineLattes/comparacao/>>. Acesso em: 23 out. 2016.

⁸ É um conjunto de habilidades e conhecimentos de uma pessoa em determinada área do conhecimento.

3.1.1 Percepções sobre a formação no ensino superior e a construção da identidade profissional docente

Os processos de formação para a docência na educação superior, além de apontarem denominações diferenciadas, remetem às várias concepções que buscam explicar esse fenômeno social de forma evidente, conforme demonstrado na Figura 5:

FIGURA 5 – Síntese das concepções sobre docência na educação Superior



Fonte: Veiga (2010, p. 19).

As diferentes concepções acerca da docência conduzem à complexidade da profissão. Para os candidatos a professor no ensino superior, a formação pedagógica acontece em face das “[...] ambivalências/ambiguidades com que se convive ao ser professor (a) – e entre pesquisador (a) e docente, entre o sacerdócio (vocacionado) e o profissional (habilitado), entre teoria e prática.” (DIAS, 2012, p. 3). Nesse sentido, é importante o processo de formação contínua e continuada, rumo à profissionalização.

O mundo atual exige dos professores emergências e necessidades que transcendem a abordagem somente do conteúdo, sendo necessária a atualização constante dos conhecimentos também relacionados à docência, para que possa atender aos anseios daqueles que estão em processo de aprendizagem no ensino superior. Segundo Veiga (2010, p. 19), docência é conceituada como:

[...] atividade que exige vários conhecimentos e aprendizagens ao longo da prática educativa, bem como o domínio dos conhecimentos específicos do

campo científico no qual se situa a disciplina dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experienciais.

As mudanças sociais trazidas com as transformações tecnológicas e com o acesso às informações fizeram com que se ampliasse o conceito de escola, provocando novos modos de agir e de pensar no mundo do trabalho, que repercutiram e reproduzem-se na forma de ensinar e de aprender no mundo escolar.

A profissão é uma construção social em que seus atores, diante de uma realidade dinâmica, produzem ações que refletem na comunidade onde exercem seu papel. Para Veiga (2010, p. 42), a docência possui especificidades que fazem dela uma atividade relevante para a sociedade e diz ainda que:

A docência requer formação profissional para seu exercício; são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e habilidade vinculados à atividade de ensino para melhorar sua qualidade.

Nesse sentido, a compreensão da trajetória formativa docente de alguém é um processo complexo, multifacetado, que se inicia quando percebemos as informações do meio, interpretamos e criamos uma história projetada a partir da representação mental dos fenômenos exteriores e da própria visão de mundo que temos sobre esses fenômenos. Concordamos com Maturana e Varela (2014, p. 85), quando afirma que a percepção dos fenômenos consiste: “[...] na configuração que o observador faz de objetos perceptivos, mediante a distinção de cortes operacionais na conduta do organismo, ao descrever as interações desse organismo no fluir de sua correspondência estrutural no meio”.

As configurações dos objetos de estudo percebidos podem implicar descrições, explicações, que partem também da nossa própria condição associada à função conotativa e denotativa de uma realidade. No nosso caso, essas percepções têm como foco a compreensão da construção identitária docente dos bacharéis-professores em Direito que exercem a docência nos cursos de ensino superior. Nesse sentido, o que construímos teoricamente depende daquilo que acreditamos que somos, bem como das nossas experiências de vida.

Parece óbvio percebermos que, de início, o bacharel-professor, não tendo formação para o exercício da docência, não pode ser considerado professor. Por outro lado, são esses mesmos bacharéis que estão em sala de aula em vários cursos, ministrando suas aulas, aprendendo a ser professor a cada momento, no ambiente da profissão docente, com cada

aluno, com cada experiência, a cada semestre letivo, constituindo-se docente no decurso da carreira.

Diante do nosso objeto de estudo e da nossa história de formação, entendemos que os livros contribuem para a assimilação do universo de conhecimentos que envolvem a docência, mas também compreendemos que não é somente a teoria que dá a alma à docência, mas as experiências vividas, criadas, sentidas na carreira de professor.

Nesse sentido, Larrosa (1998, p. 14) assegura que a leitura é uma “[...] ‘experiência de formação’ com duas faces: uma de formar com um conjunto de disposições preexistentes e outra de pensar a formação ‘sem ter uma idéia pré-escrita de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização’”. Dessa forma, neste estudo, consideramos importantes os aspectos relacionados à construção identitária e sua relação imbricada à formação para docência, e, diante dos perfis dos partícipes, avaliamos-os como relevantes, pois a construção identitária não está apartada das vivências e das experiências desses professores na docência.

Para Kaufmann (2004, p. 155), “[...] é o sujeito (em interação com o contexto) que reorienta o sentido da ação e opera uma triagem entre os esquemas infraconscientes que serão activados”. Esse sistema de ação liga-se a esquemas de percepção, de sistema de valores em que o sujeito, mobilizando estruturas afetivo-cognitivas, faz escolhas dentre as possíveis que lhe faz sentido.

O esforço em saber o que pensam os professores partícipes desta pesquisa, o que sentem e como se constroem, deixou claro que configurações demarcatórias das suas identidades profissionais docentes perpassam por suas percepções de mundo sobre o que se caracteriza, para eles, o ser professor no ensino superior.

Larrosa (2015, p. 44), refletindo sobre o campo educativo, fez um breve relato sobre o que importava na educação desde os tempos de outrora:

No campo educativo, inicialmente, o que importava era a vocação, o amor às crianças e essas coisas. Depois, com toda essa retórica humanista ou neo-humanista, o que importava é que, para ser educado, era preciso ter uma “ideia de homem” e aí andávamos tratando de elaborar essa ideia tão extravagante. Mais tarde quiseram que desenvolvêssemos competências técnicas profissionais do modo que os profissionais técnico-científicos. Era a época em que se usava tanto a comparação entre os pedagogos e os médicos ou engenheiros. Depois nos mandaram refletir sobre a prática, que desenvolvêssemos nossa consciência reflexiva. E vamos ver se agora vão mandar que identifiquemos e elaboremos nossa experiência pessoal.

Essa perspectiva de Larrosa (2015) permite-nos pensar que as configurações identitárias dos professores de Direito devem ser analisados a partir do que os próprios

partícipes nos dizem sobre si, sobre suas trajetórias, seus contextos, e sobre o que pensam acerca de ser professor.

Nesse sentido, a narração de cada um dos partícipes foi considerada como pessoal e única. Em lugar nenhum terá outra igual, em face da impossibilidade da normatização, da trivialização, do imperativo, da moda ou mesmo do fetiche acerca dessas histórias. As histórias dos bacharéis-professores, narradas para esta pesquisa, entrelaçaram-se no tempo e em espaços únicos, e, por estarem em um contexto semelhante, cada um tem a percepção singular das experiências vividas e narradas.

Como Morin (1986, p. 47), pensamos que “[...] os fatos só falam de si mesmos quando lhes permitimos falar”. Assim, ouvir como o professor de Direito percebe a sua própria construção profissional docente pode significar também compreender as configurações da identidade do professor no ensino superior.

A investigação sobre os contextos e sobre a construção identitária dos professores no ensino superior ainda é um grande desafio. Libâneo (2009, p. 9) aponta que a identidade do professor do ensino superior “[...] se define mais pelo domínio do conteúdo do que pelo domínio dos modos de ensinar”. Nesse contexto, os cursos superiores procuram profissionais renomados, com sucesso e reconhecimento profissional, para que ensinem aos seus alunos a ser também bons profissionais.

Assim como Libâneo (2009), entendemos que as “deficiências” ou “limitações”, quanto aos modos de ensinar dos bacharéis-professores nas instituições de ensino superior, podem ser decorrentes da escolha ou posicionamento epistemológico desses profissionais – consequência da visão de ciência que reflete aprendizagens fragmentadas, parciais, apreendidas na sua própria história como aluno e repetida como professor.

Para Morin (1986, p. 77), o paradigma dominante de ciência foi o de “[...] destacar fenômenos em objetos isolados de seu contexto e separados do sujeito que os percebe/concebe”. Nesse sentido, a prática do magistério, pautada nesse modelo fragmentado, encontra fundamento no pensamento cartesiano, tendo em vista que o fenômeno, para ser compreendido, deve ser dividido em quantas partes forem possíveis para melhor entender, melhor resolver, (MORIN, 1986).

No mesmo sentido, Libâneo (2009, p. 48) defende que o modo cartesiano pode ter repercutido na organização do conhecimento em associações binárias nas quais se reconhece apenas o “[...] simples-complexo, parte-todo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal”. O conhecimento é transmitido de forma cristalizada e subdividido em áreas,

institutos e departamentos, em que, delimitado pelas fronteiras epistemológicas em que é estudado, de forma descontextualizada, de geração a geração, é repassado pelos professores aos seus alunos.

Hoje, comparando as experiências vividas como aluna/docente com as atuais como docente, percebemos que a vivência em sala de aula é o que de fato fortalece toda e qualquer teoria sobre a docência, pois, ainda que não tivesse qualquer formação inicial formal para exercê-la, o aprendizado diário com os alunos, com colegas de trabalho e com a própria instituição de ensino, contribuiu para a construção de saberes e de fazeres mobilizados no ato de ensinar, pautado em um modelo epistemológico com o qual fomos formados e muitas vezes reestruturados diante das demandas que surgem com as mudanças no mundo da aula e do trabalho.

Nesse processo de constituir-se docente, a autoformação, por meio de leitura, é elemento importante para o bacharel, professor de Direito. Segundo Dias (2010, p. 80), “[...] a leitura sempre foi e sempre será fundamental para nossa vida pessoal, social, escolar/acadêmica ou profissional [...] é o caminho mais curto para se tornar um professor mais competente”. Mas não somente a leitura é suficiente. Compreendemos que compete também à instituição de ensino superior a corresponsabilidade pela formação docente, em processos contínuos e continuados, dentro e fora do ambiente institucional.

Segundo Romanowski (2008, p. 17), para ser professor é preciso que haja o reconhecimento de que são profissionais que exercem a “[...] educação intencional, sistemática, organizada e planejada, desenvolvida no sistema de ensino”. Contudo, quando estamos discutindo a atividade exercida pelo bacharel, professor de Direito, que, de início, não tem a formação docente, essa sistematicidade intencional, organizada e planejada, muitas vezes, não acontece proporcionando experiências como a relatada pela Sonhadora quando se reporta a essa necessidade de planejamento das práticas relacionadas à profissão docente, ao declarar:

[...] eu só soube isso, não só porque o livro me disse, mas porque eu vivi isso em sala de aula. Tem um lado positivo? Tem porque você vivencia. Mas eu penso que, se tivesse uma formação com algumas disciplinas, assim eu já saberia previamente que poderia ter aquela falha e não ter a surpresa ou a decepção, eu estaria preparada. (Sonhadora, 2016)

A narrativa dessa partícipe nos faz refletir que os bacharéis que estão na docência são profissionais que possuem as suas metodologias de ensino, que talvez não seja a mesma que os cursos de formação para docência ensinam, mas aquelas que a formação profissional

jurídica exige, que só pode ser ensinada por aquele que vivencia a profissão no mundo do Direito, tendo na intuição uma aliada para fazer o planejamento das suas práticas na atividade professoral. Concordamos com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 82) quando afirmam:

Na formação de professores a prática social, real, é o espaço a privilegiar para a formação de competência para o exercício da profissão, mas negar as possibilidades do espaço escolar como mediador dos saberes teóricos e do contexto real pode levar a reservar para a instituição formadora a “formação teórica” para sua aplicação posterior, questão que pode reforçar a inércia na discussão de que falamos sobre competência como articuladora da teoria como prática.

Os bacharéis estão na docência, mas não possuem a formalização da sua condição de professor ensinado nas licenciaturas ou nos cursos de formação docente, e com essa contingência pensamos ser importante o conhecimento de construção do “ser professor” nessas condições. O acesso a esse processo constitutivo identitário profissional docente do bacharel-professor de Direito, por meio das narrativas, é um aspecto que nos fará refletir sobre várias questões inerentes às realidades vividas por esses profissionais, saber o que sentem, como se auto-organizam, como aprendem a ser professores frente às suas realidades.

Com efeito, a formação inicial é orientada para um modelo profissional determinante, sendo os objetivos profissionais construídos de forma complexa, mas que não podem ser definidos em face da complexidade resultante do processo de ensino e da aprendizagem. Essa realidade não é única, tendo em vista os profissionais docentes em Direito apresentarem várias dimensões, ainda que ressentidas dos conhecimentos teórico-docentes.

As teorias pedagógicas que conduzem à criação de referências teóricas para se pensar e para dirimir as “limitações” do profissional docente, normalmente fragmentadas, partem da perspectiva de um indivíduo autônomo em sua prática, que constrói saberes, competências, identidades profissionais a partir de suas experiências e de seus interesses delimitados pelo contexto em que realiza seu trabalho.

Como todas as profissões, as transformações que acontecem nas dimensões sociais, políticas, econômicas, científicas e tecnológicas desenvolvem-se sobre plataformas culturais existentes, em que os conteúdos anteriores oportunizam novos espaços, redefinindo novas identidades.

No Direito, a docência exercida por bacharéis-professores está legitimada por saberes institucionalmente definidos pelas estruturas formadas ao longo dos anos, desde que foram implantados os cursos de Direito no Brasil. Diante das demandas atuais, existe consenso de que é necessário um novo tipo de professor nos cursos de Direito, conforme a perspectiva de

Nascimento (2014), de Furtado (2007), de Moura (2014), de Martinez (2009), de Oliveira (2009), de Bittar (2003).

Desse modo, conforme Ramalho Nuñez e Gauthier (2004, p. 100) “[...] o que fica claro é que não é possível continuar formando especialistas de perfil estreito, limitado em suas possibilidades profissionais atuais e futuras, no qual se fragmenta e fragiliza a condição de professor como profissional”. Diante dessas concepções, devemos ponderar que não existem fórmulas definidas para isso, mas considerar as dinâmicas pessoais de cada sujeito no seu mister profissional em busca de competências que o aproxime do seu objeto: educar no ensino superior.

Nesse aspecto, consideramos que, apesar de serem bacharéis, o seu “não saber” didático pedagógico, propriamente desenvolvido para a profissão “professor”, conduz os bacharéis-professores de Direito, a construir-se nas interações sociais do ambiente das práticas profissionais jurídicas e docentes, sendo essas as fontes de conhecimentos e de saberes mobilizados quando estão em sala de aula.

Relacionando-se com outros profissionais, com os seus alunos e com as instituições de ensino para ensinar o conteúdo da profissão jurídica, que, em face da sua natureza, é multidimensional, os bacharéis-professores, hibridamente, transitam em vários espaços jurídicos e educacionais, forjando identidades conduzidas por forças auto-organizadoras e criativas que os constituem como profissionais do mundo da docência, ou seja, como professores, e do mundo jurídico, como advogados, juízes, promotores, assessores jurídicos, procuradores, dentre tantas outras.

O conhecimento dos percursos formativos e a discussão sobre os dispositivos de construção das configurações identitárias docentes são aspectos importantes para que a compreensão do que é ser bacharel e professor de Direito. Para Romanowski (2008, p. 16), “[...] o professor é aquele ensina, que educa [...]”, dentro de uma instituição de ensino, embora existam outras pessoas que exercem essa função de educar, como os membros da família, por exemplo.

O aprender do ser humano é um processo em que há o diálogo com os conhecimentos existentes, reestruturando-os, numa construção pessoal, autopoietica, interativa. Nesse modo de aprender, o desenvolvimento profissional docente pode conduzir a vários diálogos com o conhecimento, de forma multirreferencial, consagrando a interação humana e a complexidade das relações sociais e profissionais. Mas, para que haja essa reestruturação, o professor precisa querer “tornar-se professor”.

Para Josso (2002), o processo de formação acontece na escala da vida, dando a conhecer, por meio dos desafios, a relação dialética entre a condição individual e coletiva nos processos de integração social, em que os comportamentos são modelados pelos rituais de cada comunidade e pela própria subjetividade dos sujeitos dessas relações.

Se os nossos comportamentos socioculturais são esquemas relacionais de base, que foram aprendidos através das experiências, exercidos e integrados em rituais relacionais próprios de cada comunidade, eles também não são menos remodelados pelos temperamentos, pelas sensibilidades, pela afinidade dos matizes que manifestam essa originalidade à qual somos sensíveis, sempre que encontramos personalidades que nos surpreendem na sua definição destes esquemas. (JOSSO, 2002, p. 30).

Os elementos de formação evidenciam recursos experienciais acumulados que permitem transformações identitárias, diante de tensões particulares que confrontam a capacidade de reações e de iniciativas, de identificação e de diferenciação, de submissão e de responsabilização, de reorientação imitativa de modelos culturais e de orientação aberta ao desconhecido, em transações possíveis consigo e com o ambiente, que podem ser evidenciadas por meio das narrativas das experiências vividas (JOSSO, 2002).

A formação do bacharel-professor, no ensino superior no Piauí, tem sido discutida por pesquisadores como Furtado (2007), Hidd (2009), Moura (2012), Nascimento (2014), que apontam que nem sempre quem tem a experiência prática tem competências e habilidades pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

Para Nascimento (2014), o reconhecimento de si como professor no curso de Direito é fator importante para a transformação do ensino jurídico no Brasil. Para isso, é preciso que o professor queira e invista na sua formação docente para que possa exercer a sua atividade professoral com os conhecimentos sobre a docência no ensino superior, com a propriedade científica que as profissões exigem. Além disso, cabe ao professor do ensino superior o reconhecimento das implicações de suas ações para a formação profissional do futuro bacharel em Direito.

Entendemos que o reconhecimento de si como agente social e político de transformação pressupõe investimentos pessoais e institucionais no sentido de depreender a dimensão política que o profissional do Direito possui na luta contra as injustiças e, como tal, não precisa somente operacionalizar os mecanismos dispostos pelo Estado, mas agir politicamente em sociedade, em busca da justiça e da paz social.

O reconhecer-se professor, ter consciência do seu papel social e da responsabilidade que paira sobre si perante a sociedade, é elemento importante para a formação de outros

profissionais. Como diz Ferraroti (2010, p. 44), “[...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos [...]”. Enfim, a história social está contida na nossa vida e a refletimos tanto em âmbito pessoal quanto profissional.

Nesse sentido, entendemos que a realidade nacional das instituições de ensino superior determina quem é o professor universitário que, na perspectiva da formação didática, é silente, mas em outros níveis é bem identificado, partindo do princípio de que a competência advém da área de conhecimento que atua.

Contudo, dependendo do estabelecimento onde o professor exerce a sua atividade, as exigências diferenciam-se, o que pode repercutir no processo de constituir-se professor. Corroborando esse entendimento, trazemos o entendimento de Morosini (2000, p. 14), ao destacar:

No caso da Educação Superior, um dos condicionamentos mais fortes da docência universitária é o estabelecimento em que o professor exerce sua atividade. Dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com a administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência são diferentes, com condicionantes diferenciados também.

Assim, a instituição onde a docência é exercida, reflete no professor diferentes orientações, com repercussão na construção da sua identidade docente, seja para atuar num grupo de pesquisa universitário, desenvolvendo a identidade de professor pesquisador, ou para exercer somente o ensino, se a instituição onde se insere não fomentar a pesquisa ou extensão. Considerando, ainda, os ensinamentos de Morosini (2000, p.14), concordamos quando se refere ao professor da seguinte forma:

Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária.

Desse modo, a formação docente, condicionada pelo contexto onde o professor está inserido, apresenta-se como elemento importante de construção identitária, ou seja, dependendo dos interesses que o bacharel-professor apresenta, das interações estabelecidas,

das condicionantes e das exigências do ambiente institucional, o professor pode optar por esta ou por aquela identidade docente.

Entendemos que o modo de ser professor dos bacharéis em Direito, diante do seu alegado “não saber” didático-pedagógico, cujas teorias são ensinadas em cursos de licenciatura ou mesmo em especializações direcionadas ao ensino superior, conduzem-nos a criar ou mesmo a reproduzir metodologias de ensino, possibilitando o acesso aos conhecimentos teóricos e técnico-jurídicos aos bacharelados em Direito que estão em formação jurídica. Essa realidade não pode ser desconsiderada pela academia, tendo em vista que são os bacharéis em Direito que estão em sala de aula ensinando a ciência do Direito.

Reconhecer o bacharel na docência, não numa perspectiva de que não possua licenciatura para ensinar, mas que ensina utilizando suas metodologias, adaptando ou criando conhecimentos didático-pedagógicos para transpor o conhecimento jurídico aos seus alunos, é um modo de demonstrar a presença desse profissional na educação superior e que não pode ser negada a pretexto de não ter formação didático-pedagógica formal. De outro modo, os bacharéis criam possibilidades de aprendizagem para seus alunos, como nos chama atenção o professor Aprendiz:

E por mais conhecimento que, às vezes, tenha em pesquisa, modo de como preparar aula, há uma outra tarefa que é importante: é a transmissão daquele aprendizado jurídico. Não há cartilha, há noções, cada professor tem a sua metodologia, tem a sua forma de condução e, quando ele consegue fazer com que isso aconteça, eu acho que aí nós temos um bom professor. (Aprendiz, 2016)

Dessa narrativa do professor Aprendiz, compreendemos que há a percepção da reprodução do discurso, da falta de conhecimentos pedagógicos, mas há também o reconhecimento de que não existem cartilhas que ensinem a ser professor e de que cada um faz do jeito que entende ser o mais adequado para condução do conhecimento que se propõe a ensinar.

A percepção deste partícipe, de que cada um tem a sua forma de conduzir o conteúdo, e que conseguir esse intento é característica de um bom professor, permite-nos inferir que cada docente age de acordo com suas próprias crenças e convicções sobre o que é a docência e sobre como ensinar. No caso deste professor, ensinar é sinônimo de transmitir conhecimento, resultado de uma percepção secular sobre o ensino jurídico.

Nos cursos de bacharelado em Direito, o ensino tradicional é parte importante de sua metodologia, o que é alvo de críticas por parte de autores como Martinez (2009), Oliveira

(2009), embora reconheçamos que esse modelo tem as suas vantagens, como, por exemplo, transpor os conhecimentos prático-processuais, ou seja, somente podemos fazê-lo compreendendo a natureza normativa e técnica desse conteúdo que é reproduzida na operacionalização do Direito nos espaços jurídicos.

Por outro lado, a realidade social transformou-se e, com ela, o Direito. Segundo Bittar (2003, p. 26), o Direito, no decurso dos anos, transformou-se, exigindo a mudança do perfil do professor, o que repercute na construção das configurações identitárias docentes do bacharel-professor, que precisou readequar-se. Para esse autor:

Sem dúvida alguma, se é necessário pensar na modificação das práticas jurídicas, no aperfeiçoamento do ordenamento jurídico brasileiro, na modificação da cultura das instituições, ter-se-á que partir para a reforma do próprio *modus* pelo qual o Direito é ensinado, e da *inter-ação* entre teoria e prática, entre escola e profissão, entre reflexão acadêmica e implementação de reformas institucionais, pode-se até mesmo entrever, haverá de surgir a necessária e indispensável simbiose para a *re-adequação* do ensino jurídico brasileiro.

Nesse sentido, o novo perfil do professor no ensino superior exige a reflexão sobre a sua formação. No caso dos bacharéis-professores de Direito, essa formação é desenvolvida com base na compreensão da dimensão do seu papel social como jurista, no reconhecimento da sua identidade como professor, assim como na compreensão das inter-relações entre teoria e prática para o exercício da profissão que está ensinando, considerando as mudanças do contexto institucional, educacional e do exercício da profissão jurídica, tendo a percepção dos reflexos da sua prática na construção de profissionais do mundo jurídico.

Desse modo, entendemos que o discurso quanto ao modo de ser do bacharel-professor precisa ser reconsiderado, pois são docentes que exercem a profissão, estão nos contextos educacionais exercendo seus modos de ser e de estar na atividade professoral e, como tal, presentes no mundo da educação.

A seu modo, os bacharéis-professores adaptam-se, recriam-se, sentindo os efeitos das mudanças sociais e educacionais e, talvez, solitariamente, em face da concepção de que pelo fato de serem bacharéis não são professores e em sendo professores não se inserem no mundo do Direito, sofrendo as ingerências de outros órgãos, como a Comissão da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), para lhes dizer como devem ser como docentes no ensino jurídico.

Na assimilação dos fatores externos à prática na docência, os aspectos idiossincráticos, considerados na apropriação cultural institucional do pedagógico que afeta os professores

naquilo que eles acreditam e aceitam como crível, construído por meio das referências que se articulam e que são reconhecidas como possibilidades para que seja aberto um espaço para que as ações docentes se desenvolvam, legitimando a autoridade do “ser professor”, são aspectos que suscitam a discussão sobre como se constrói esse bacharel que está no exercício da docência, como ele se reconhece nesse universo educacional formal nos cursos de Direito.

Nesse aspecto, os bacharéis-professores, inseridos e atentos ao “fazer” institucional, que é um dispositivo de formação, precisam ter condições de, em se reconhecendo docentes e reconhecendo as orientações institucionais, assim como as perspectivas da profissão jurídica e docente, possam assumir e desenvolver a política estabelecida como parte da cultura desse lugar e de si como professor do curso de Direito.

Segundo Maturana e Varela (2014, p. 215), “[...] cada pessoa diz o que diz e ouve o que ouve segundo sua própria determinação estrutural [...]”. Se considerarmos que as bases epistemológicas dos professores podem levar à prática docente que separa o ser e o saber objetivado, coisificado e cobrado por meio de provas, essa prática pode ser consolidada nas instituições de ensino superior pela prática reiterada dessa postura.

Nesse processo, ao se deparar com saberes específicos da docência, operacionalizados pelos bacharéis-professores nas suas atividades docentes, a aproximação das construções pedagógicas desenvolvidas por eles podem decorrer do entendimento da autossuficiência de seus próprios conhecimentos quando estão em sala de aula, articulados às experiências que tiveram antes da docência e aos determinantes do ambiente institucional, podendo gerar crises ou não, dependendo das condições que esse professor encontra para se auto-organizar, adaptar-se e recriar-se no exercício de sua atividade profissional.

A consolidação das marcas da tradição nas práticas na docência no ensino jurídico é elemento importante a ser considerando. Segundo Martinez (2009), a racionalidade técnica e a objetividade que decorrem da perspectiva trazida pela natureza técnica dos instrumentos jurídicos, como petições e recursos que devem seguir a prescrição da lei, é elemento importante, mas não suficiente diante da complexidade das relações sociais que repercutem no mundo do Direito, que necessariamente articulam os conhecimentos produzidos em busca das soluções dos conflitos sociais emergentes. E, para isso, o bacharel-professor precisa estar preparado pedagogicamente.

No caso do ensino jurídico, as construções identitárias dos bacharéis-professores perpassam por três eixos importantes, sendo o primeiro relacionado às disciplinas denominadas de propedêuticas, envolvendo conteúdos da: Filosofia Geral, Filosofia Jurídica,

Sociologia Geral, Sociologia Jurídica, Ciência Política e Psicologia Jurídica. O segundo eixo permite o acesso aos conhecimentos teórico-jurídicos da seara penal, civil, constitucional, dentre outros. E, por fim, o eixo que permite a operacionalização da técnica jurídica que possibilita produzir os instrumentos de acesso à prestação jurisdicional, como, por exemplo, a produção de petições e o conhecimento dos ritos processuais.

Essas questões relacionam-se com o nosso objeto de estudo, tendo em vista que, para cada eixo que estrutura o curso de Direito, dentro da sua perspectiva teórica e prática, existe a necessidade de construção de um perfil profissional que pode conduzir à adaptação ou à criação de um modo de ser professor de disciplinas propedêuticas, teórico-jurídicas e técnicas.

Diante do proposto para este estudo, entendemos que, para cada perspectiva de ensino teórico-prático da ciência do Direito, um modo de ser e de fazer docente emerge. Nesse aspecto, as disciplinas teóricas podem ter um caráter mais presente da perspectiva transformadora que o Direito tem em potencial, haja vista que os bacharelados poderão ser os futuros profissionais responsáveis pela garantia de direitos da sociedade em geral, demandando do professor um papel crítico sobre as questões sociojurídicas. No tocante às disciplinas que possuem caráter técnico, o foco volta-se ao exercício profissional, à operacionalização dos instrumentos jurídicos e à apropriação dos procedimentos legais inerentes às atividades jurídicas.

Essas questões são relevantes, tendo em vista que a transposição do conhecimento jurídico, embora criticada por autores como Bittar (2003), Martinez (2009), Furtado (2009), Oliveira (2009) – que dizem haver certo distanciamento das vivências dos estudantes, sem o interesse em motivá-los –, conduz a construção das identidades docentes dos professores de Direito, as quais dependem, também, da área do conhecimento jurídico que o bacharel-professor vai ensinar.

Ser professor é desafiador, diante das conexões da sociedade globalizada e do conhecimento intensivo que esse profissional requer. O enfrentamento desse desafio perpassa pela operacionalização do planejamento das atividades docentes, mesmo sabendo que os contextos e as interações no ambiente educacional são incertos e cheios de surpresas. Nesse sentido, Leitinho (2010, p. 31) assegura que é: “[...] na construção da identidade profissional, com a qual o professor busca uma identidade biográfica pessoal, que se constrói com o individual e o coletivo em interação”.

Dentro desse processo de construção e de reconstrução da condição de ser professor, o desenvolvimento profissional docente pode acontecer nos momentos formais e informais, em

processos de formação contínua ou continuada, em que se perceba como um “docente/intelectual/global”, também, por considerarmos que a formação específica para a docência é um elemento fundamental para o “ser professor”.

A compreensão e a autocompreensão da construção das configurações identitárias do professor de Direito, a partir das suas histórias de formação, conduziu-nos à ideia de que nos tornamos o que somos pelo resultado do que lemos, do que vivenciamos, do que acreditamos no decurso de nossas vidas e das nossas reflexões diante dos momentos-charneira⁹ com os quais nos deparamos.

Os momentos-charneira, expressados por dilemas e desafios da prática na docência, são os momentos em que os obstáculos nos fazem repensar nossa ação que, impedida, conduz a refletir a própria ação e a buscar a superação. A superação dos obstáculos é própria da existência humana, ou seja, o homem quando impedido de agir, ao frustrar-se, busca a sua própria superação por meio da reflexão. Para identificar o que são esses momentos-charneira, orientamo-nos por meio das reflexões de Josso (2002, p. 70), ao afirmar:

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

Dessa forma, não somente o que temos em nós mesmos, velado por nossas experiências, mas aquilo que expomos a partir de nossas ações revela a síntese das nossas concepções de mundo, diante das situações vividas e das opções pessoais, profissionais, econômicas, sociais e políticas que defendemos frente às situações a serem superadas no cotidiano docente.

Como afirma Ferraroti (1998, p. 26), “[...] toda vida humana se revela, até nos seus aspectos mais generalizáveis, como síntese vertical de uma história social [...]”. A síntese da história social, ante as inquietações ou os momentos-charneira que acontecem no percurso da vida, é que percebemos a necessidade de entender essas configurações identitárias do bacharel-professor de Direito, visando a compreensão dos contextos no qual está inserido, reconhecendo-se (ou não) com a profissão de professor.

Nessas buscas pessoais, percebemos que a profissão docente vive em constante transformação em busca do reconhecimento social da sua importância na sociedade. Mas, essa

⁹ Termo utilizado por Josso (2002) para definir momentos de reorientação na maneira de comportar-se diante de situações que fogem ao que é familiar, rotineiro.

busca perpassa por sua valorização e consciência da responsabilidade social do profissional da educação, ampliando seus conhecimentos em torno do homem e da forma de estar no mundo, substituindo a visão ingênua de técnicos para uma visão crítica da realidade. Segundo Imbernón (2010, p. 28), ser profissional da educação: “[...] significará participar da emancipação das pessoas” e “cujo objetivo é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a obrigação de ensinar tem essa obrigação intrínseca”.

Nesse aspecto, considerando nosso objeto de estudo, a docência como profissão para o bacharel em Direito traz consigo a responsabilidade profissional de, além de ensinar a técnica jurídica necessária à operacionalização do ordenamento jurídico, precisa também estar consciente do seu papel social, ampliando a sua dimensão cultural macrotransformadora que, embora seja lenta, é possível.

Compreendemos que é no processo de formação para a profissão docente, com as aprendizagens no decurso da carreira, desenvolvendo competências profissionais, promovendo a apropriação de uma cultura que favoreça a construção da identidade profissional docente, que o profissional da educação, reconhecendo-se como tal, poderá contribuir para a emancipação de pessoas. Mas, “[...] de que modo os professores de ensino superior se identificam profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um engenheiro?”, questiona Pimenta (2002, p. 35).

A formação do candidato a professor de Direito inicia-se com a graduação em Direito, especializa-se na sua área jurídica específica e vai, na sua trajetória docente, aprendendo a ser professor, também, no ambiente da profissão docente. É o que Tardif (2014) denomina de saberes experienciais, embora somente estes não deem conta da complexidade do que é ser professor, e, ainda, por existirem outros saberes construídos na condição de aluno.

Segundo Tardif (2014, p. 39), o professor é aquele que: “[...] deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos à ciência da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado na experiência cotidiana com os alunos [...]”. A Pedagogia possui várias áreas, dentre elas a Didática, que investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino, ou seja, o campo da didática é o ensino, como atividade de transformar a educação que acontece na comunidade onde o professor está inserido, numa ecologia de saberes e de experiências que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Essa compreensão ambiental impõe ao professor a preocupação com o resultado do seu fazer docente junto à sociedade. Afinal, não existe instituição de ensino apartada do resto

da sociedade. Mas esse movimento não é tarefa simples, requer que o professor repense o seu fazer, no sentido de adotar uma perspectiva crítica como pressuposto ideológico de não neutralidade dos saberes, das atitudes, questionando as relações entre conhecimento e poder, entre cultura e política. Embora esteja inserido no contexto capitalista e globalizado, ao professor recai essa responsabilidade na construção dos valores no exercício da docência em seus vários contextos.

A dimensão pessoal do professor contribui e interfere na forma de apreender o mundo, o que significa construir valores para o exercício da docência, interagindo em vários contextos marcados pelas estruturas de poder, sem perder o seu compromisso com alunos e com a sociedade, de forma crítica, visando elucidar e desenvolver uma linguagem, um discurso orientador e questionador no sentido de saber-se oprimido ou mesmo opressor, num mundo em transformações constantes (FREIRE, 2010).

Para Alarcão (2001), as transformações são importantes para uma nova racionalidade na educação, ressaltando que é necessária uma metamorfose nas instituições de ensino, sob pena de continuar num modelo que não transforma, que imobiliza e fomenta a vivência individualista e técnica. Essas reflexões da autora fizeram-nos considerar a realidade do ensino jurídico, especificamente quando descreve a organização espacial e curricular das escolas, afirmando que ser

[...] imutável e estático no modo hierárquico como se estrutura, na compartimentação de turmas, espaços e tempos horários, na estrutura curricular de base disciplinar, na vivência individualista e tecnicista do cotidiano escolar, na regulação das avaliações. (ALARCÃO, 2001, p. 13).

Muitas mudanças aconteceram no decurso do tempo, os perfis e os modos de ser e de exercer a docência estão em discussão diante das realidades sociais atuais. Mas a estrutura descrita por Alarcão (2001) nos faz refletir que a construção das identidades profissionais docentes do bacharel-professor é forjada em ambientes nos quais os saberes são reproduzidos, e que precisam ser superados, revistos, recriados, reconstruídos para que não gerem situações de mal-estar com a docência, em decorrência do ciclo desgastante que se instala com a sobrecarga e com a precarização do trabalho docente, com a perda de autonomia e com burocratização. Os conhecimentos docentes demandam a busca das destrezas e das competências inerentes ao fazer docente, diante das condições e das necessidades que a educação no século XXI impõe.

Para Porto e Dias (2009, p. 3), a discussão envolvendo o ensino superior é recente, diante da ideia, até bem pouco tempo inquestionável, de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”.

Isso é histórico, e em se tratando de bacharéis-docentes, esse fato agrava-se mais ainda, sendo motivo de críticas de vários matizes. Esse fato se deve à consolidação de um modelo de ensino por meio do qual nos humanizamos e nos construímos profissionais.

Segundo Oliveira-Formosinho (2009), o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional interligam-se, sendo a instituição de ensino um local que pode permitir que todos os profissionais aprendam, qualifiquem-se, seja nos ambientes formais, ainda que não continuados, como em momentos informais dialógicos com seus pares ou solitariamente nas leituras acerca da docência, num processo de autorreconhecimento da sua condição de professor.

Na dimensão pessoal, o desenvolvimento de competências pode contemplar os saberes que determinam a atuação docente, envolvendo-se e comprometendo-se com a docência e entendendo as circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam a sua construção identitária ao longo da carreira.

Na perspectiva profissional, agrupam-se elementos que auxiliam nas reconfigurações identitárias, que exigem novas concepções de si, de mudanças de crenças, de valores, de comportamentos que demandam formação para atendimento das necessidades requeridas no ofício professoral no ambiente institucional, profissional.

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

Dessa forma, entrelaçando-se estas três dimensões de formação docente – pessoal, profissional, institucional –, compreendemos que as configurações identitárias acontecem na articulação desses três eixos, implicadas pelas experiências pessoais e profissionais, dentro dos contextos organizacional/institucional, diante de conjunturas históricas, sociais, políticas e culturais que se concretizam nas práticas dos professores no exercício da docência. Segundo Porto e Dias (2009, p. 3), a formação docente acontece

[...] a cada curso, graduações, mestrados, doutorados, especializações, aperfeiçoamentos: formalidades que ritualizam as passagens que os currículos registram. Formamo-nos em ciclos, como o sol e a lua: um ano, semestre, semanas, dias.

Nesse sentido, é necessário ponderar que a docência jurídica sofre transformações significativas que requerem a concepção de alternativas e de soluções didático-pedagógicas que possam atender às necessidades dos alunos a fim de prepará-los para o exercício profissional no mundo do trabalho. O bacharel-professor, diante dessa realidade, necessita estar preparado para enfrentar os desafios da profissão docente com autonomia, embora também saibamos que essa autonomia não é absoluta, mas adstrita ao que orienta o sistema institucional e profissional no qual está inserido.

Desse modo, diante do nosso objeto de estudo, as instituições ou as organizações de ensino superior apresentam-se como locais de produção do conhecimento, a partir da problematização dos conhecimentos construídos historicamente, cujos resultados edificam a sociedade e suplantam os desafios que esta mesma sociedade coloca, num processo dinâmico de construção de saberes das mais variadas áreas do conhecimento humano, submetido à mediação realizada pela *práxis*¹⁰ do professor.

Assim, o professor de Direito, em sua busca para entender, no decurso dos desafios cotidianos, quais necessidades ou determinações objetivas do ambiente precisam suprir, diante da sua atividade professoral, seja no âmbito pessoal daquilo que lhe faz sentido, seja no contexto daquilo que lhe é exigido profissionalmente, a capacidade de reflexão sobre o seu próprio fazer docente em relação a seus alunos.

Essas realidades forjam as identidades docentes, ao passo que a renúncia à autonomia como docente impõe o controle sobre seu trabalho e sobre a supervisão externa de suas atividades, fazendo-o adotar modelos que lhes dão aparência de uma maior qualificação profissional. Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 47), sobre isso, asseveram:

[...] a gestão da identidade profissional dos docentes é uma tarefa central no governo e na condução do sistema educacional e escolar de uma nação. Definir pelo discurso que categoria é essa, como deve agir, quais suas dificuldades e problemas é produzir uma parcela das condições necessárias à fabricação e à regulação da conduta desse tipo de sujeito.

As orientações da gestão da identidade profissional é tarefa central do governo quando impõe a formação para o exercício de uma profissão, mas não é somente isso, tecem as identidades docentes, embora reconheçamos a importância dos conhecimentos didático-pedagógicos. Mas como ponderar essas articulações que forjam identidades profissionais

¹⁰Práxis, compreendida na perspectiva de Gadotti (2010, p. 28), “[...] é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afrontam, desocultando-os. [...] ela se inspira na dialética.”

diante da rotinização e da proletarização do trabalho que o impede de pensar sobre o seu “fazer e ser” docente, facilitando o isolamento que os priva do convívio dos colegas e das experiências profissionais de forma interativa? O trabalhador social, como defende Freire (2010), não pode se reduzir a opiniões, mas precisa perceber a essência da realidade, tomando consciência dessa realidade, objetivando a aprendizagem significativa, frente ao seu papel social.

Nos processos de proletarização do trabalho docente, a autonomia é colocada em discussão quando o docente perde o controle e o sentido do seu trabalho, porquanto são submetidos ao cumprimento dos preceitos exigidos pelo controle técnico administrativo. Para Contreras (2002, p. 35):

[...] no caso do ensino, a atenção a essas necessidades realizou-se historicamente mediante a introdução do mesmo espírito “de gestão científica”, tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor. [...] as escolas transformaram-se em uma organização mais ampla onde começam a introduzir critérios de sequência hierárquica [...] a progressiva racionalização do ensino introduziu um sistema de gestão de trabalho dos professores que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração.

Nesse sentido, a crítica como atitude profissional nos faz pensar que a formação para o ensino tem como escopo a discussão dos contextos sociais e suas contradições, impondo ao professor a condição de agente de transformação na/com a sociedade. Para tanto, as construções de referências teóricas poderiam fornecer condições que, mesmo diante de situações desprofissionalizantes, oportunizariam novas formas de compreender a formação docente. Segundo Giroux (1997, p. 82), poderíamos considerar que:

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

Esse entendimento de Giroux (1997) reforça a ideia de que é necessário ter aporte teórico para exercer a docência, o que o torna, com base nessa concepção, um fator imprescindível para os professores compreenderem as realidades vividas na docência. Essas questões emergem frente à problemática identitária profissional da categoria, implicando *deficit* de competência dos bacharéis-professores de Direito, no ensino superior, o que corrobora a perspectiva de que é necessário repensar o estudo acerca da construção docente

desses profissionais, compreendendo como sentem, pensam, praticam e como são tratados pelas instituições de ensino nas quais estão inseridos.

A autonomia da profissão docente importa numa qualidade educativa, na qual o professor, atento ao currículo, aos planos de ensino e às diretrizes curriculares de sua área de conhecimento, desenvolve sua atividade, levando em conta os efeitos de suas decisões junto à comunidade. A relação da autonomia profissional docente com a sociedade perpassa pela compreensão dos efeitos políticos e educativos de se conceber o docente e sua relação com a educação.

Reconhecendo que muitos dos bacharéis que atuam no ensino superior são advogados, a OAB possui uma Comissão Nacional de Ensino Jurídico, sendo que cada uma das seções tem suas comissões locais cuja preocupação volta-se para atividades da profissão docente desenvolvidas pelo advogado professor. Pesquisamos para saber se existem outros espaços de discussão sobre a formação para docência no âmbito da magistratura, ou do ministério público, ou das promotorias, mas nada foi encontrado.

Nesse sentido, a OAB possui Comissões Especiais, que atuam em cada uma das seccionais sediadas em cada um dos estados brasileiros, tendo como escopo promover seminários nacionais e regionais, fomentando a discussão sobre temáticas relacionadas à educação jurídica. O mais recente foi o III Seminário Nacional de Educação Jurídica, que aconteceu no ano de 2015, com o tema “A construção de um novo marco regulatório para o Ensino Jurídico”, no qual Iran Furtado, membro da comissão, defendeu a necessidade de uma revolução na educação jurídica.

Enquanto alguns falam em mudanças, eu prefiro falar em revolução da educação emancipatória. Só ela será capaz de transformar nossa sociedade em uma sociedade igualitária. E, para isso, precisamos estimular o nosso aluno a transformar a sala de aula em objeto de desejo. Mais que ensinar, precisamos educá-lo. (FURTADO, 2015).

Como se observa, há, de certa forma, uma preocupação da própria Ordem dos Advogados do Brasil com a formação dos bacharéis que irão compor o seu quadro de profissionais, contribuindo para o processo de profissionalização docente do professor de Direito, na medida em que exige desse professor uma nova postura, o que não significa dizer que a referida Ordem, em suas provas, prestigiem o pensamento crítico-reflexivo necessário à atuação social, tendo em vista que sua finalidade precípua é aferir se o bacharel em Direito tem conhecimentos técnicos, essencialmente, para exercer a advocacia.

Dentro de um contexto temporal-histórico-ideológico que norteia e orienta as representações da educação e do que é ser professor de Direito, esses processos de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de negociação e de decisões fazem parte de uma teia que envolve os projetos pessoais dos professores e dos grupos profissionais de advogados que nos fazem indagar se essa preocupação da OAB não seria também uma ingerência cuja finalidade é considerar a docência como algo secundário em relação à advocacia, pois essa instituição é própria dos advogados. E se há essa preocupação com o ensino jurídico, o que a legitima a fazer ingerência em outra profissão que eventualmente é exercida por advogados?

Esse cenário nos leva a entender que o desenvolvimento profissional do professor de Direito, não deve ser centrado somente nas competências e nas habilidades que o professor mobiliza em sala de aula, considerando esta ou aquela profissão jurídica. Deve agir para além da formação técnico-jurídica, que é parte do ensino jurídico, mas não a única, tendo em vista que os reflexos de seus atos repercutem nos alunos, nas famílias e nas comunidades, assim como em várias entidades exteriores à instituição de ensino, em face do seu caráter também político.

No ponto de vista de Demo (2007), os espaços da sala de aula também são lugares políticos, pois de outro modo retira da educação o seu caráter de resistência, de crítica contra uma organização social desigual, perpetuando relações de dominação de poder, contribuindo para o ensino ser alienante e alienado.

O homem, como ser político, no processo educacional, precisa reconhecer a sua dimensão política exercida em sala de aula. Nesse sentido a consciência histórica o ajuda no reconhecimento dos problemas e na busca de soluções, não concordando em ser apenas objeto, mas senhor da própria história com concepções de mundo singulares. E, para isso, a compreensão dos conhecimentos construídos pela humanidade, além do saber iminente jurídico, perpassando pela Filosofia, História, Sociologia, Antropologia, Hermenêutica, Teorias Gerais do Direito e do Processo, possibilitam entender as bases da Ciência do Direito.

A abordagem política das práticas na docência nos remete à compreensão de que a educação é uma forma de intervir no mundo, diante da experiência humana em que o professor se torna responsável pela construção de um ambiente de tomada de consciência crítica, reconhecendo o contexto social e cultural como um processo histórico, disposto a se ligar à construção identitária profissional erigida durante a trajetória pessoal, articulada à história da sociedade em que está inserido.

A dimensão política é uma possibilidade de ampliar o olhar e de desenvolver a consciência crítica acerca das relações de poder que são estabelecidas nos processos educacionais e sociais, cujos efeitos e limites são refletidos na sociedade, mas, para tanto, é necessário reconhecer-se professor, constituir-se intelectual crítico da realidade na qual exerce o seu fazer docente, transformando-a.

Desse modo, fomentar a discussão acerca da construção identitária docente do bacharel-professor talvez se apresente como uma forma de demonstrar que as discussões não reducionistas da sua condição de não ter licenciatura não o impede de inovar, transformando, produzindo conhecimentos, desenvolvendo-se profissionalmente.

A perspectiva do desenvolvimento profissional docente permite compreender as comunidades de prática que envolvem processos de interação mútua e progressiva entre a educação ativa e em crescimento e o ambiente em transformação em que elas estão inseridas. Esse é um processo influenciado pelas inter-relações, contextos imediatos em que o professor interage. Essa complexa tarefa de aprendizagem profissional possui implicações por meio das quais o desenvolvimento do ser humano tem a ver direta ou indiretamente com os seus contextos vivenciais. Essas relações clarificam a ideia de que o profissionalismo docente é interativo e o homem, como ser social, tem seu desenvolvimento profissional contextual e relacional.

Diante desse cenário, o desenvolvimento profissional do professor de Direito – num processo de formação contínua e continuada, cumuladas no decurso das suas experiências pessoais, profissionais e multidimensionais das profissões jurídicas – é construído nos ambientes onde interage com as pessoas, com as estruturas sociais e seus contextos, mas não podemos chamar de comunidades de formação, tendo em vista que, conforme inferimos das narrativas dos partícipes desta pesquisa, os processos formativos são tão díspares quanto às próprias idiossincrasias dos professores. Com essas considerações, na próxima seção, discutiremos aspectos teóricos sobre a construção identitária docente.

3.2 As configurações identitárias do bacharel-professor no ensino superior: aspectos conceituais

A identificação de aspectos que contribuíram para a construção da reconfiguração identitária docente dos professores de Direito, no ambiente da prática na docência, foi possível com o auxílio da pesquisa narrativa. Assim, fizemos a articulação teórica quanto à

construção identitária docente e à formação do bacharel-professor de Direito, que exerce a docência no ensino superior.

A necessidade de compreender quem é o bacharel-professor de Direito, como ele constrói sua identidade, quais suas competências, quais saberes são mobilizados quando está no exercício da sua atividade docente, levou-nos à pesquisa e à busca pela compreensão, dentro da perspectiva sociológica, do processo de construção identitária docente deste profissional que exerce a docência no ensino superior.

Para este estudo, alguns autores serviram de base para o entendimento desse processo de construção das configurações identitárias profissionais, dentre eles Dubar (2005), Kaufmann (2004) e Silva (2000), Berger e Luckman (1976).

Segundo Dubar (2005, p. 4), identidade não é um dado, mas um constructo no percurso da vida, orientado pelos julgamentos que fazemos de nós e dos outros sobre nós mesmos. Segundo esse autor:

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações.

Compreendemos, a partir deste autor, que a construção identitária dos indivíduos é um constante processo que se inicia ao nascermos e somente se encerra com a nossa morte e, nesse intervalo, vamos, no decurso da vida, forjando nossa identidade em frequente interação com o outro.

Identidade, para Kaufmann (2004, p. 132), é “[...] aquilo pelo que o indivíduo percebe e procura construir-se, contra as diversas atribuições que tendem a impedi-lo de tocar partituras impostas. Ela é uma interpretação subjetiva dos dados sociais do indivíduo [...]”. Essa interpretação nos leva a refletir que as percepções dos indivíduos sobre a realidade e sobre o outro são decorrentes das apreciações que fazemos sobre as realidades.

Para Silva (2000, p. 32), identidade é “[...] entendida como um processo de formação e transformação do ‘eu’ [...]”, que é multideterminado, e que ocorre durante toda a vida do indivíduo por meio da composição de igualdade e de diferença, em relação a si próprio e aos outros.

Diante da percepção de Silva (2000), entendemos que a construção de nossa identidade acontece no exercício constante de reconhecer-se no outro, portanto, iguais e diferentes em uma mais da sua condição de ser nos processos relacionais ao longo da vida.

Desse modo, utilizamos o termo “identidade” como resultado das socializações concomitantes do individual com o coletivo que, em suas dimensões subjetivas e objetivas, em determinado tempo e espaço, em um processo dinâmico e complexo, constroem e definem os indivíduos e as instituições, em dimensões relacionais de igualdade e de diferença.

Como interpretação subjetiva dos dados sociais do indivíduo, entendemos que o objetivo da identidade não é a verdade, mas o sentido que ele atribui às realidades objetivas, como produto da sua história, das vivências e das experiências do contexto em que se insere. Segundo Arntz, Chasse e Vicente (2007, p. 49), interpretamos o mundo de acordo com nossas crenças, ou seja:

Nós criamos o mundo que percebemos. Quando abro os olhos e olho em torno, não vejo “o mundo”, mas o que meu equipamento sensorial consegue perceber, o que meu sistema de crenças me permite ver, o que minhas emoções desejam ou não ver.

Assim, a identidade como um processo de reconhecimento, de valorização, de confirmação e de desconfirmação dos outros, pode nos conduzir a uma negociação subjetiva e objetiva das configurações identitárias assumidas nos seus processos de socialização. No âmbito desta pesquisa, cujo olhar recai sobre a construção identitária profissional docente, apresentamos repercussões importantes, na medida em que a concepção de si como juiz, como promotor, como advogado e como professor, pode impelir a construir histórias, relações que influenciam a base ou matriz da individualidade nas relações profissionais e pessoais, inclusive quando está em sala de aula na condição de docente.

A identidade como uma construção de si pode permitir que o indivíduo, reconhecendo-se na sua relação com o outro, diferencie-se a partir da sua percepção sobre seus processos formativos em meio às interações sociais, sejam elas pessoais ou profissionais. Desse modo, ao depreendermos a construção identitária docente, o fazemos de forma singular, confirmando o que orienta Arntz, Chasse e Vicente (2007, p. 49), quando afirma: “[...] pessoas diferentes percebem as mesmas coisas de forma completamente diferentes [...]”, e, nesse sentido, os processos formativos de cada um dos interlocutores diferenciam-se, significativamente, embora tenham iniciado a docência no mesmo ambiente profissional.

Desse modo, ressaltamos que essa identidade profissional docente pressupõe a imagem que o bacharel-professor tem de si, do seu trabalho e dos significados atribuídos às suas atividades docentes, a partir da construção das suas crenças sobre o que é “ser professor”. Esse conjunto de dimensões contextuais é dinâmico e implica mudanças no cotidiano profissional do bacharel-professor no ambiente onde exerce suas práticas, além de impor

situações que o conduzem a rever a forma como se relaciona com seus alunos, o seu modo de ensinar, o papel que desenvolve e como o conduz no contexto escolar.

O exercício de uma profissão pressupõe um conhecimento-base especializado que reflete a cultura técnica, a formação específica e o controle burocrático-externo, quanto à formação e ao recrutamento profissional, com o controle sobre as práticas e padrões profissionais. Essa realidade é perceptível quando analisamos instituições como a OAB, as Associações de Magistrados, as Associações de Promotores, relacionadas ao mundo jurídico; os Conselhos Regionais de Medicina, Engenharia, dentre tantos outros.

No caso da profissão docente, alguns desses elementos não são identificados pela própria história de construção dessa profissão no decurso do tempo, em que o isolamento dos professores constitui um fator impeditivo ao compartilhamento da cultura comum, bem como a falta de autonomia e de controle sobre o padrão profissional, fazendo com que seja designada como uma semiprofissão (GIMENO, 1999).

Para Tardif (2014, p. 104), o professor é uma pessoa completa, em que suas emoções, seus relacionamentos, suas linguagens comprometem-se com e por sua própria história, proporcionando um “[...] lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações a continuação da sua história”. Nesse sentido, a discussão acerca da construção identitária profissional docente do bacharel-professor perpassa pela compreensão subjetiva de como esse docente se reconhece profissionalmente diante das realidades nas quais está inserido. Esse lastro de certezas construído por meio dos processos de socialização permite a construção de filtros interpretativos e compreensivos por meio dos quais o professor compreende e realiza o seu trabalho e constrói a sua identidade.

Tardif (2014) afirma que o trabalho docente se apresenta como uma prática social que integra saberes cognitivos, experiências curriculares e disciplinares que são socializados nos contextos profissionais. Especificamente:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio das regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. (TARDIF, 2014, p. 14).

Assim, o exame das relações objetivas e subjetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho que engloba vários aspectos que vão desde a organização da prática

relativa ao planejamento, à gestão da sala de aula, até a remuneração do professor, constitui o arcabouço das atividades do professor.

Flores (2014) sustenta que é preciso dar uma visão dinâmica e multidimensional, a fim de compreender a profissão docente desenvolvida no percurso dos anos. Nesse aspecto, é pertinente entender os conceitos de profissionalização, de profissionalismo e de profissionalidade que envolvem o trabalho do professor.

A profissionalização está associada ao projeto sociopolítico, por meio da qual uma ocupação ou um indivíduo procura reconhecimento como profissão ou como profissional. A profissionalidade diz respeito ao conjunto de características, de conhecimentos, de destrezas, de atitudes e de valores que são específicos de uma profissão. O profissionalismo refere-se à natureza, à qualidade do trabalho desenvolvido pelos indivíduos.

Esses conceitos relacionam-se aos processos de construção identitária docente diante da possibilidade de desvelar as implicações ou mesmo as contradições que repercutem na construção identitárias dos professores. Em face de uma gama de discussões controversas acerca da constituição do “ser professor”, concordamos com Flores (2014, p. 856) quando defende:

[...] a análise do profissionalismo docente (e o modo como este tem sido afetado ao longo dos tempos) requer não só a compreensão do trabalho dos professores e do modo como estes se veem enquanto profissionais (e como os outros os veem), como também a consideração do contexto – social, político e cultural – em que se inscreve, dado que se trata de um conceito que não é estático, mas antes dinâmico e contextualizado.

A especificidade humana e as suas interações na profissão docente, cuja articulação entre o eu profissional é inseparável do eu pessoal, podem possibilitar a consciência prática da sua ação. Desse modo, os bacharéis em Direito, ao se tornarem professores, constroem-se no decurso da carreira profissional, aprendendo a ser nas relações estabelecidas profissionalmente, assim como também no ambiente da prática, em que, nos processos de socialização, internalizam regras que podem contribuir para a construção da sua identidade de professor de Direito.

Segundo Dubar (2005 p. 85), “[...] as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego”. Desse modo, a identidade profissional docente, promovida na relação do professor consigo próprio e com os outros, é uma identidade em que os papéis sociais são

assumidos pelos sujeitos numa articulação entre dimensões internas ao indivíduo, para si, biográfica e outra em que a identidade é construída nas relações com o outro, relacional.

Desse modo, em um processo de construção e de reconstrução de si, a identidade é vista como totalidade em que os aspectos sociais, biológicos, psicológicos, articulam-se, revelando um processo multidimensional que constituem os sujeitos nas suas relações consigo mesmo, com o outro e com o meio, demarcando traços que podem ser desvelados em determinado tempo e espaço.

Entendemos que a construção identitária docente pode ser identificada em dois níveis de análise: o pessoal e o social. O primeiro vincula-se a uma construção do conceito de si. O segundo trata do conceito de si a partir da vinculação com os grupos sociais, profissionais. Assim, as identidades profissional e organizacional são construídas quando os sujeitos adotam padrões para pertencerem a determinados grupos, sendo, portanto, uma identidade social (FLORES, 2014).

No exercício da docência como profissão, o bacharel-professor pode reconstruir-se a cada momento histórico, de acordo com as necessidades contextuais da sociedade na qual está inserido. Segundo Dubar (2005), cada sujeito é identificado pelo outro, mas pode recusar-se a essa identificação e se definir de outra maneira. A identificação possui, dessa forma, duas categorias relativas aos atos de atribuição e aos atos de pertencimento¹¹. As estratégias identitárias destinadas a reduzir a distância entre as identidades para si e para o outro acontecem sob duas formas:

[...] ou a de transações “externas” entre o indivíduo e os outros significativos, visando a tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada “objetiva”), ou a de transações “internas” ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar compreender a identidade para o outro à identidade para si. (DUBAR, 2005, p. 140).

Assim, compreendemos que as transações externas e internas acomodam identidades objetivas que amparam aquilo que pensamos ser professor na nossa relação com os outros, mas também construímos imagens do ser professor, considerando as experiências que tivemos

¹¹ Como atos de atribuição entende-se como aquele em que, na atividade com os outros, o indivíduo é levado a aceitar ou a rejeitar as identificações que recebe dos outros e da instituição. Como atos de pertencimento, entende-se aquele que acontece na interiorização ativa, ou seja, os indivíduos incorporam suas identidades que somente podemos ter acesso com as narrativas de suas trajetórias sócio profissionais, também (DUBAR, 2005).

quando alunos, construindo novas formas identitárias nas nossas relações com os outros e com nós mesmos, diante dos desafios que a docência nos apresenta nos contextos das práticas na docência e nas interações sociais nesses ambientes.

Segundo Berger e Luckman (1976), a identidade para si e a identidade para o outro existem de tal forma que a construção identitária de um sujeito não pode prescindir dos outros para forjar a sua identidade. O mecanismo de acesso a esses dois sistemas se dá pelo processo biográfico e relacional no qual identificamos, nós mesmos e o outro, por meio das variáveis dos espaços sociais onde as interações acontecem.

Desse modo, para compreendermos a construção identitária docente dos partícipes da pesquisa, utilizamos as narrativas produzidas em que foram externalizados os saberes experienciais adquiridos no percurso da carreira profissional docente, cujos reflexos decorreram de experiências vividas nas relações familiar, escolar e universitária, demonstrando que os professores de Direito aprenderam a ser professores no exercício da profissão, internalizando conhecimentos que, na prática profissional, fazem sentido para si.

Segundo Tardif (2014, p. 108), os saberes experienciais transformam-se em “[...] certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e transmissão da matéria.”. Desse modo, relacionando essa perspectiva ao nosso objeto de estudo, os bacharéis-professores de Direito, partícipes desta pesquisa, ao narrarem seus desafios, também se afirmam por meio da experiência que os possibilitou ser professor, modelando suas identidades de acordo com as relações pessoais e profissionais constituídas nos ambientes onde exerceram suas práticas na docência, criando para si um modelo profissional que o orienta na sua concepção do que é ser professor e quais atividades deve adotar nas suas esferas de atuação docente.

As categorizações legítimas influenciam o processo de construção das identidades para si que não as determinam nem as fixam de uma vez por todas, variando de acordo com os ambientes onde exercem suas atividades docentes.

A construção de si mesmo como profissional docente é confrontada com as necessidades de mudar e a cada mudança uma crise se instala, demandando a modificação de hábitos e de rotinas anteriores, impondo ao indivíduo a necessidade de aprender outra vez, o que nem sempre é fácil. Nesse sentido, concordamos com Dubar (2005, p. 143), ao ressaltar:

A passagem a um “novo modelo” torna-se especialmente difícil às vezes quase impossível, para as gerações adultas por causa da persistência conjunta, tenaz, compreensível, muitas vezes reforçada pelo senso comum, dum experiência e dum valor. Para uma grande maioria a experiência

resulta da sua escolarização e da maneira como aprenderam na escola ou na aprendizagem. Para alguns, é o valor e as técnicas dum ofício aprendido precocemente, pela prática, e exercido durante toda a sua vida. Para outros é, ao mesmo tempo, a crença no valor e nas saídas da sua licenciatura e na eficácia da sua maneira “escolar de aprender”.

As mudanças geram crises que são choques biográficos ligados aos processos sociais que implicam questionamentos de um modelo identitário interno pautado no sistema de crenças sobre si mesmo diante das mudanças que se impõem, determinando novos modos de ser e de estar na docência. A formação contínua ou mesmo continuada pode servir de auxílio nesse processo de transformação, contribuindo para gerir a transição entre as antigas e as novas crenças, os antigos e os novos saberes, antigos e novos modos de ser e de estar na profissão, possibilitando reencontrar referências, criando uma nova definição de si, dos outros e do mundo.

Para Dubar (2005, p. 148), “[...] qualquer mudança de configuração identitária passa por crise que acompanham geralmente os momentos cruciais da existência, as mudanças de estatuto, os acontecimentos mais importantes da história pessoal.”. No caso dos partícipes desta pesquisa, diante dos processos de mudanças no decurso dos anos em que permaneceram na mesma instituição de ensino, passaram por vários momentos de crise em face das mudanças institucionais, pessoais e profissionais, conduzindo-os a se adaptarem ou mesmo recriarem-se diante dos desafios que esses momentos de crise impôs.

Dessa forma, os partícipes implicaram-se e reconstruíram suas identidades pessoais, não somente pela mudança do estatuto, mas pela administração subjetiva de suas relações com o outro, num processo de assimilação e de acomodação que os permitiu a absorção de novos comportamentos, novas atitudes e novas crenças, ajustando a sua estrutura identitária, partindo de um processo avaliativo de si, quando dá os seus significados quando incorpora novos elementos frente às mudanças que aconteceram no percurso dos anos e no decorrer das práticas na docência.

Segundo Kaufmann (2004, p. 80), a “crise” das identidades “[...] é na realidade, o sintoma deste lugar ascendente da subjetividade na reprodução social.”. O indivíduo que projeta a sua história de forma dinâmica, aberta, interage socialmente implicando-se em interações sociais complexas. Apresenta-se como é, e não podendo ser de outra forma, expõe-se, dando sentido ao que imagina ser sobre si, por meio das ações que são internalizados e conduzem o seu fazer nas relações sociais.

A construção identitária é multifacetada, apresentando várias formas de identificação de si próprio e dos outros nas relações subjetivas, sociais e psíquicas que se combinam numa

outra forma, assegurando aos indivíduos a coerência e a continuidade de uma forma identitária dominante para o outro. No caso da docência, nesta pesquisa especificamente, essa combinação alia a formação jurídica e as experiências profissionais jurídicas, juntamente com os saberes docentes, para definir um papel profissional que o identifica pelo tipo de atividade que exerce.

Consideramos que a apreensão do conceito de identidade profissional docente expressa perfis que são construídos em contextos sociais e históricos específicos que se contradizem ou mesmo se entrecruzam em um processo constante de reelaboração de si como pessoa e como profissional no mundo do Direito e no mundo da docência.

As construções identitárias dos professores e suas transformações geradas colocaram em evidência a necessidade um novo profissionalismo, gerador de crise identitária, diante das mudanças trazidas pela globalização, pelas tecnologias e pelas novas formas de relacionar-se com o outro, impondo necessidades quanto à formação continuada e contínua, tanto daqueles que não possuem licenciatura como daqueles que já são licenciados.

A contextualidade e a dinâmica do trabalho do bacharel-professor requerem a compreensão das mudanças ocorridas na sociedade que repercutem no processo de constituir-se docente, levando em consideração as dimensões sociais, políticas e culturais onde as práticas na docência são desenvolvidas e como tudo isso é percebido e internalizado por este profissional.

Nesse contexto, esse novo profissionalismo é resultado do alargamento do trabalho dos professores para além da sala de aula, onde surgem novas prioridades educativas, planejamento e implementação curricular com a maior coordenação por parte daqueles. Nas palavras de Flores (2014, p. 859):

[...] o novo profissionalismo, por oposição ao velho profissionalismo, inclui, entre outros aspetos, uma mudança do individualismo para a colaboração, das hierarquias para as equipas, do processo para o produto, da autoridade para o contrato e da sobrevivência.

Esse novo profissionalismo impõe novos modos de ser e de estar na profissão docente, implicando subjetividades dos professores e das concepções sobre o profissionalismo docente, considerando os paradoxos, quando a natureza da profissão, de um lado, reivindica a autonomia. Por outro lado, exige cada vez mais o controle do seu trabalho docente, por meio de rituais de verificação, gerando uma tensão na qual, diante da complexidade e das exigências inerentes ao processo de ensino, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional se apresentam reduzidos diante da intensificação, da

desprofissionalização e da precarização do trabalho docente, os quais repercutem diretamente na construção identitária do professor, cuja caracterização como profissional admite questionamentos, contradições e tensões quanto à profissão que exerce, repercutindo na imagem que tem de si, dos outros e do contexto onde realiza a sua prática docente.

Portanto, a complexidade que emerge do conceito de profissionalismo docente conduz ao entendimento de que as incoerências e as implicações que as condições de trabalho apontam para a redefinição da profissão docente, demandando reflexões para compreender como as mudanças afetam os trabalhos dos bacharéis-professores, contribuem para as suas construções identitárias em meio às crises, frente ao que esse novo profissionalismo exige.

As exigências quanto à profissionalidade docente apresenta-se numa tensão entre a autonomia dos professores e o controle, diante das reivindicações institucionais e sociais acerca do trabalho docente. Nesse aspecto, as reflexões sobre as construções identitárias docentes perpassam pela redefinição do conceito de profissionalidade docente, em que o professor não estaria adstrito, exclusivamente, às instituições de formação, em processos continuados, mas também ao conhecimento autopoiético contínuo acerca das especificidades da docência.

Segundo Cunha (2009), a formação dos professores de ensino superior acontece em duas direções, sendo uma em nível de pós-graduação *stricto sensu* e outra em nível de formação continuada, visando à melhoria das práticas docentes e pedagógicas do professor no contexto institucional, embora nem todas as instituições de ensino tenham essa preocupação, deixando ao encargo do próprio professor a responsabilidade formativa.

O professor, ao exercer sua atividade docente, considerando não somente a abordagem disciplinar, mas disposto a relativizar conceitos e definições que permeiam o cotidiano escolar, produz, por meio da linguagem, o seu entendimento de mundo e dá os seus significados particulares. Diante dessa articulação com os processos formativos, a construção das configurações identitárias docentes, expressas por meio dos discursos e das condutas, refletem o seu processo evolutivo e a consciência da profissão no desenvolvimento profissional dos contextos sociais e institucionais.

No que se refere aos sujeitos partícipes desta pesquisa, o bacharel em Direito aprende a ser professor com a experiência e pelo compartilhamento das experiências de seus pares. Desse modo, segundo Dubar (2005, p. 154), a experiência subjetiva possui provações que podem ser com os outros, com as coisas e consigo próprio, sendo “[...] no contacto directo de si com o outro, o mundo e si próprio que um sujeito retira saberes da sua experiência: é ele

que aprende ao lidar com as pessoas e com as coisas construindo a sua experiência, incluindo dele próprio”.

Aprender pela experiência supõe a ligação entre saberes que implicam subjetividade e se baseia nas atividades significantes, num compromisso pessoal em que essa experiência é, ao mesmo tempo, interior, reflexiva, pondo em jogo as imagens simbólicas daquilo que se quer aprender, permitindo a implementação de práticas na docência nos contextos educacionais.

Para Dubar (2005), o sujeito é social, mas, ao mesmo tempo, é também pessoal, devendo gerir essa dualidade social-pessoal nos processos interacionais cotidianos, afrontando com a projeção dele próprio diante das categorias profissionais. Essas interações manifestadas por meio da linguagem classificam declarações individuais e sociais que correspondem aos seus campos de prática, onde cada indivíduo possui várias identidades em várias posições nos campos da prática social, da qual a docência também faz parte.

A relação com o outro está no centro do processo identitário pessoal, no qual o processo relacional é uma interação ativa do outro em si que, ao mesmo tempo, reconhece a si próprio no outro, numa dinâmica reflexiva e narrativa em movimento no ato de falar de si para o outro e de ter alguém a quem possa manifestar suas necessidades diante dos desafios que a vida social e profissional impõe (DUBAR, 2005).

Hall (1998, p. 9), quando se refere às identidades pessoais, afirma que estas conduzem a um “[...] deslocamento ou descentralização do sujeito, a perda de um sentido de si, estável [...]”, em que não se tem mais uma identidade estável, imutável, mas algo provisório, variável e problemático. Nesse sentido, compreendemos que o sujeito assume identidades em diferentes momentos unificados ao redor de um eu coerente inserido no contexto social que exerce sobre si influências que o conduzem a adotar comportamentos constitutivos da sua identidade como profissional.

Essa dinâmica identitária, nos diferentes contextos, implica processos constitutivos à medida que, deslocado e descentralizado, o sujeito, a cada desafio, a cada mudança, a cada crise, atribui o sentido e o significado que para ele faz sentido, ainda que provisoriamente, numa busca constante de adaptar-se ou não aos contextos onde está inserido, diante da liquidez das interações na sociedade pós-moderna, tal como Bauman (2005) nos inspira a pensar.

A dinâmica social e relacional na pós-modernidade gera a flutuação de identidades, sendo que umas são escolhidas pelos indivíduos e outras são “[...] infladas e lançadas pelas

pessoas em nossa volta.” (BAUMAN, 2005, p. 19). O sentido da vida que damos às nossas escolhas nos direciona a tomar decisões, considerando não apenas os aspectos objetivos da realidade, mas o que percebemos e procuramos construir enquanto sujeitos.

Construir a própria identidade profissional docente constitui uma tentativa de explicação de si que se processa nas interações sociais com a participação do outro, sendo a identidade pessoal, subjetiva “para si”, o reflexo das identidades estatutárias em que as posições ocupadas em categorias oficiais de pertença em relação ao outro se apresentam. Para Dubar (2005), novos papéis sociais surgem e são incertos e cada vez mais as novas pertenças profissionais geram crises, sendo a identidade pessoal a marca da passagem de uma concepção objetiva para uma elaboração subjetiva por meio da linguagem no exercício dessas profissões, em que o reconhecimento de si ou não como profissional o define pertencente a esse ou aquele universo profissional, ou seja, somos professor, advogado, juiz, promotor.

Desse modo, por meio da linguagem, os indivíduos dimensionam um aspecto particular de suas vidas e a identidade profissional permite o reconhecimento de uma categoria profissional, ou seja, é a expressão que o indivíduo dá a si mesmo por pertencer a um grupo, no mundo do trabalho. Para Fígaro (2008, p. 92), o mundo do trabalho é:

[...] o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades e subjetividades e as relações de comunicação construídas nesse processo dialético e dinâmico da atividade. Ou seja, é o mundo que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades. É um microcosmo da sociedade, que embora tenha especificidade é capaz de revelá-la.

Consideramos que é dentro do mundo do trabalho docente, singularizado no ambiente onde são exercidas as práticas na docência, que os processos de construção identitária, de forma lenta e gradual, geram códigos que permitem aos bacharéis, em caráter individual e coletivo, reconhecerem-se ou não como professores.

O mundo do trabalho é fértil para a construção das identidades pessoais e profissionais, em face das mudanças sociais que direcionam o sujeito a adotar essa ou aquela conduta dentro das realidades objetivas onde estão realizando suas atividades profissionais, sejam elas docentes ou não. Com base em Dubar (2005, p. 25), pode-se afirmar:

Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do escolar.

Essa identidade social, construída tanto pela representação que o indivíduo faz de si no ambiente social, profissional, como também quando se refere aos grupos aos quais pertence e aos quais não pertence, é que percebemos o que Woodward (2000) anuncia como igualdade e diferença nos processos constitutivos identitários.

Para Woodward (2000), a identidade, frente a essa produção social, é aquilo que define o que sou como algo independente, autônomo, tendo como referência a si próprio, ou seja, a identidade autossuficiente. A diferença na identidade é aquilo que o outro é, concebida como autorreferência. Essas concepções, para essa autora, são tidas como indissociáveis e instáveis e que, como figuras de linguagem, são criadas social e culturalmente.

Nesse sentido, o que somos, a partir das crenças internalizadas e/ou construídas, permite ou não identificarmos em nós mesmos as habilidades e as competências que entendemos fazer parte da prática na docência. Diferenciamo-nos dos outros por fazer a análise referencial do que os outros fazem como docentes, frente ao que entendemos ser parte da prática como professor.

Segundo Kaufmann (2004, p. 69), “[...] a experiência pessoal, o contexto social e as reações dos outros são levadas em conta. Elas representam uma espécie de seleção das identidades concretamente realizáveis numa situação determinada.”. A compreensão do processo de construção identitária dos bacharéis professores, levando em conta a subjetividade e as reflexões que eles têm acerca dos processos de socialização institucional e profissional, pode contribuir para o reconhecimento de si e do outro nas suas relações cotidianas no mundo da docência.

A construção e a reconstrução da sua prática de forma coerente com o modelo de ensino e com o papel social a ser desenvolvido pelo bacharel-professor é elemento importante nesse processo de construção de tornar-se e de ser professor. O indivíduo moderno constrói-se inteiramente sobre o paradoxo em que ele define a sua especificidade pessoal no cruzamento de pertenças coletivas. A definição daquilo que nos torna singular cruza-se com o que pertence ao coletivo que nos torna diferentes, e as identidades coletivas estão nas mentes individuais, nessa articulação da igualdade e da diferença.

A identificação coletiva é instrumento de confirmação recíproca que dá um sentido particular aos sujeitos. E o sentido da educação dada pelos sujeitos relaciona-se como o modelo de homem que varia de acordo com as diferentes percepções que o bacharel-professor tem sobre a prática profissional docente. A compreensão de mundo e de homem depende do observador, que, ao tempo em que intervém na realidade, compreende-a a partir dos seus domínios de conhecimento, descreve-a por meio da linguagem que é essencial à sua comunicação com o mundo e com o outro.

A busca pela compreensão dos fenômenos que acontecem no ambiente da profissão docente, considerando o que foi dito pelos partícipes nos leva a entender que o ambiente institucional no ensino superior é um espaço privilegiado de construção identitária docente, no qual a produção da existência e do conhecimento, as manifestações das crenças e dos valores é que dão sentido e direção diante das possibilidades de compreensão da realidade social da docência.

As crenças, os valores, a profissão, os interesses e as memórias agem como filtros das experiências extraídas do mundo exterior pelo sujeito. A aproximação de si diante do processo de construção identitária, regulado pelas emoções, desencadeia imagens particulares de cunho emocional, reguladas e inseparáveis da ação, projetando imagens que podem construir as percepções sobre o fazer docente, que podem conduzir ao desenvolvimento da prática na docência e seus processos formativos.

A repercussão das regulações necessárias, institucionais ou não, é importante ao desenvolvimento das práticas na docência, as quais caracterizam o processo de formação. A compreensão das regulações a partir da abordagem biográfica, como realizado neste estudo, permitiu-nos identificar os processos considerados significativos pelos professores no que se refere a sua construção identitária.

Desse modo, compreendemos que a dimensão subjetiva da experiência dos bacharéis professores, pautada na perspectiva da interação, permitiu a compreensão dos motivos pelos quais os indivíduos escolhem suas ações e que tipo de experiências e circunstâncias foram determinantes para a decisão de ser professor, demonstrando o modo como interpretam o ser bacharel e o ser professor no curso de Direito no decurso dos anos.

Cada um percebe os aspectos objetivos das mudanças institucionais na construção de suas imagens como professores de forma singular, frente aos papéis sociais que lhes são exigidos. Nesse sentido, concordamos com Sacristán (1999, p. 71) quando defende que a profissão docente “[...] depende das coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular”. Assim, a

prática profissional depende da tomada de decisão dos bacharéis-professores frente às suas crenças, seus valores e suas idiossincrasias, mas, de um modo geral, regem-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações institucionais nos ambientes da prática onde exercem a docência.

Concordamos com Garcia (2011, p. 116) quando afirma que a socialização organizacional dos professores é um processo por meio do qual, “[...] são postas em funcionamento estratégias sociais de diferentes naturezas.”, que submetem os professores quanto aos modos de ser e de estar na profissão. Com isso, entendemos que o professor não goza de autonomia completa, haja vista que deve estar em conformidade com a cultura institucional que repercute tanto no bacharel-professor numa perspectiva individual quanto no coletivo, afetando suas ações pedagógicas, que podem gerar tensões em relação àquilo que acredita e àquilo que lhe é imposto institucionalmente.

Dessa forma, não se pode imputar somente à subjetividade do bacharel-professor o processo de construção da sua identidade docente, embora reconheçamos que esta subjetividade existe em paralelo aos aspectos socioculturais, ou seja, o indivíduo ao mesmo tempo em que produz a sua história também a produz nos contextos objetivos da profissão no ambiente institucional.

Os professores que ingressam na docência trazem consigo os modelos de docentes que lhes trouxeram experiências educativas positivas e negativas. Esses modelos são replicados, inicialmente, nas suas práticas docentes até que se sintam seguros a adotar um modelo singular, próprio, daquilo que entendem que devem ou não reproduzir como docentes. Contudo, diante dos contextos institucionais, exige-se do bacharel-professor um perfil profissional e a habilidade de adaptar-se às mudanças, colocadas em nome de modelos de ensino, que devem ser implementados, impreterivelmente (MOROSINI, 2000).

Os papéis sociais que são mediatizados nas interações sociais, dentro dos contextos onde os bacharéis-professores estão inseridos, podem ser aceitos e internalizados ou mesmo reformulados em conformidade com as determinações das crenças desses professores, contribuindo para a construção da identidade docente do bacharel-professor nesses contextos.

Esses papéis repercutem na vida dos indivíduos, considerando as emoções e os esquemas cognitivos que conduzem o sujeito a socializações. As ações são direcionadas àquilo que faz sentido dentro da estrutura, ou seja, àquilo que têm na memória sobre os papéis sociais desenvolvidos por ex-professores e sobre aquilo que entende ser o papel do professor. Essa compreensão não se dissocia dos processos históricos vividos, e nem tão pouco do contexto no qual o indivíduo exerce a sua prática na docência.

Para Kaufmann (2004), as experiências pessoais, os contextos sociais, bem como as reações dos outros são levados em conta, representando uma espécie de seleção das identidades concretamente realizáveis. Nesse aspecto, considerando os partícipes desta pesquisa, bacharéis no curso de Direito, entende-se que o indivíduo é resultado da trajetória pessoal, social, como um reflexo de vivências e experiências, expressadas em diálogos contínuos de como se deve exercer o papel social de professor no curso de Direito.

Os efeitos das interações podem moldar o sujeito a ter competências para se ajustar a modalidades exigidas, pertencendo àquilo que lhe faz sentido. A partir das leituras feitas nos textos de Dubar (2005, p. 97), concordamos quando ele expressa que:

[...] o trabalho tornou-se um desafio para o reconhecimento de si, um espaço para investir (ou não), um campo de problemas a gerir a para tentar resolver (ou não), um universo de obrigações implícitas e já não de contrariedades explícitas de obediência [...].

Dessa forma, o bacharel em Direito, ao se inserir num contexto educacional na condição de professor, ajusta-se (ou não) aos modelos de ensino propostos. Ainda que subjetivamente entenda de modo diverso, os processos de socialização dão suporte, trabalham e dinamizam objetivamente o que deve ser o papel social do bacharel naquele contexto. Essa identificação individual permite mutações no jogo identificatório no contexto profissional, conduzindo-o ao sentimento de pertencimento ou não, adaptação ou não, criação ou não dos seus modos de exercer a profissão docente e reconhecer-se ou não como professor de Direito ou como outro profissional que eventualmente exerce a docência.

As configurações identitárias docentes são construídas por meio de processos que objetivam a assimilação da cultura de formação do professor, expressa por meio dos discursos e das condutas que refletem o seu processo evolutivo e a consciência da sua profissão (MORAES, 2010). Esse entendimento nos ajuda a compreender a narrativa da professora Sonhadora (2016) quando diz:

[...] compreendo que essa formação eu peguei dos meus professores: não faltar, não atrasar – dos bons professores – trazer alguma coisa interessante. E me preocupava com não ser aquilo que eu tinha visto como os anteriores, a questão do atraso, da falta, de não ligar se o aluno está aprendendo ou não, participando ou não.

Desse modo, as práticas da profissão docente, portanto, requerem necessariamente a interação, a troca, pois, como afirma Larrosa (1998, p.57), “[...] ao ler, escutar e ao olhar, estamos constantemente obrigados a envolver nossa pessoa, nossa cultura, anulamos o

silêncio [...]”. Assim, ao analisar as práticas de outros professores, envolvemo-nos num processo identificatório do outro e de nós mesmos no exercício da profissão, numa articulação de igualdade e de diferença de nós mesmos em relação ao outro.

No caso do bacharel-professor de Direito, a sua prática docente, em muitos casos, é orientada por modelos internalizados decorrentes das relações estabelecidas no percurso da vida e da profissão, seja por meio da sua condição de aluno ou mesmo por meio das práticas que observa dos seus colegas de profissão. Assim, esse profissional vai adquirindo o seu modo peculiar de exercer a docência, adaptando-a, modificando-a, recriando-a quando fica diante de situações problemáticas que lhe exigem a revisão de suas práticas na docência, constituindo, desse modo, um processo de construção de si, pessoal e profissional.

Entendemos que a construção identitária profissional docente é complexa, aberta, criativa, imersa e implicada nas relações que são estabelecidas nos ambientes educativos profissionais e docentes, em que, havendo o favorecimento da reflexão e do autoconhecimento, apresentam-se possibilidades para a construção de si como profissionais docentes conscientes do seu papel social de professor.

Dentro dessa perspectiva do autoconhecimento, entendemos, a partir da leitura de autores como Lasch (1986), que no mundo capitalista, os indivíduos estão inseridos no contexto social que requer, de todos, participação política para que possam compreender onde estão inseridos, que ideologias os orientam, e como lidam com as tecnologias que os controlam cotidianamente, sendo que estas tecnologias se apresentam como formas de controle político, econômico e cultural. Segundo Lasch (1986, p. 18):

O que realmente interessa é que os homens e as mulheres que trabalham tenham um maior controle sobre o seu trabalho. É igualmente importante para os intelectuais e os trabalhadores enxergar que a questão do controle não é apenas uma questão política ou econômica, como também cultural.

Contudo, dentro dessa educação de massas, as ações docentes são divididas com as burocracias que emergiram com as tecnologias e com o controle da gestão sobre o trabalho docente, no cumprimento de metas e mesmo de atribuições que antes não eram exigidas do professor, mas que, de acordo com uma nova ordem mercadológica em que os alunos passam a ser clientes, essas atribuições passam a ser elementos constitutivos do ser professor no ensino superior de uma instituição privada.

Concomitantemente a essas mudanças sociais que refletiram no ensino superior, as inovações trazidas pelas novas tecnologias que, de modo bastante acelerado, coloca dentro da

cultura institucional uma forma de ser e de estar conectado e, ao mesmo tempo, controlado em face das atribuições que são exigidas no cotidiano, seja dentro da perspectiva do processo de ensino, seja da gestão da sala de aula, surgindo tensões que confrontam aspectos internos e externos sobre o “ser professor”.

Nesse aspecto, existem realidades pensadas e vividas pelos gestores e outra vivida pelo professor no ambiente de sala de aula, onde a tensão entre a autonomia docente e o controle de suas ações, em face das exigências burocráticas, impõem o cumprimento de metas ou mesmo de um modo de ser e de estar na profissão, legitimado por um modelo de ensino construído a partir da cultura institucional. Essas múltiplas realidades controladas interferem no processo de construção das configurações identitárias diante da fragmentação dos conhecimentos. Nesse sentido, concordamos com Santos (2009a, p. 21) quando diz:

[...] o nosso modo de ensinar e a nossa atitude conceitual revelam-se desarticulados e insuficientes, por seu enfoque concentrado no racional e por ignorarem o contexto relacional entre o todo e as partes. Uma vez percebidas as relações entre o todo e as partes, revela-se o sentido do conhecimento para a vida: o elo perdido.

Ao referir-se ao elo perdido, Santos (2009a) reporta-se ao pensamento de Morin (1973) que demonstra a preocupação com a natureza humana e com o processo de construção, de formação de um *homo-sapiens-demens*, fruto de uma vida natural e cultural. Para ele, o pensamento deve ser integral, permitindo alcançar a uniformidade contida na totalidade, sem desconsiderar o valor das especialidades. Assim, as práticas realizadas pelos bacharéis-professores de Direito, diante da complexidade da educação, compõem, também a complexidade dos processos interacionais, entendendo a presença de um homem heterogêneo que faz parte dos universos social, econômico, jurídico, cultural que compõem as várias dimensões do conhecimento humano.

A educação, entendida no seu sentido amplo, contempla os processos formativos construídos no meio social, envolvendo as multidimensões do ser humano, que determinam os meios e as condições de ação no ambiente onde se relaciona. Nesse sentido, o pensamento moriniano permitiu encontrar caminhos que consideram o contexto, rompendo com a fragmentação do conhecimento em que se prestigiam teorias determinadas para explicar os fenômenos, inclusive o de constituir-se profissional docente.

A compreensão da construção de si como profissional perpassa pela assimilação da sua totalidade, ou seja, o pessoal e o profissional implicados nas relações cotidianas no decurso da carreira. Essas relações, articuladas diante de realidades fluídas e incertas,

manifestadas por meio das experiências, dos valores, das crenças, das vivências, dos conhecimentos, dos saberes, dos modos de ser, de fazer e dos costumes que são traduzidos a cada geração e transmitidos às gerações seguintes que podem somente compreender, reproduzir ou mesmo transformá-los nas estruturas sociais, variam diante da singularidade de cada sujeito envolvido nessas relações, construindo realidades múltiplas que contribuem para a construção de identidades docentes múltiplas.

Essas realidades existentes nos ambientes, onde são exercidas as práticas na docência, demonstram a fluidez e as incertezas de uma sociedade complexa que está sujeita a imprevisibilidade, interferindo significativamente nos processos de construção de si, enquanto docente. Isso se dá quando refletimos que não há verdade, mas verdades, e que é preciso atualizar e conjugar verdades para compreensão de realidades que são únicas, singulares e indissociáveis para cada um dos participantes desta pesquisa.

A teoria da complexidade coloca em discussão o papel da ciência na modernidade e a sua influência na construção das relações do ser humano com o mundo e com outros seres humanos. O modo de se pensar a ciência influencia os processos educacionais, o que é fundamental na constituição dos saberes que fundamentam, que regulam e que legitimam a vida social, ética e política.

Não se pode ocultar o fato de que o contexto social, influenciado pela ciência, acaba também por influenciar a própria ciência, fornecendo o lugar, a importância, as possibilidades e os seus limites no mundo humano. A relação do homem com a ciência orientou e orienta as formas como ele se relaciona com o conhecimento, auxiliando, inclusive, na organização das relações de trabalho.

Essa considera a indissociabilidade de elementos que compõem o todo das relações econômicas, políticas, psicológicas, afetivas, tecidas de forma interdependentes e em interatividade nas relações estabelecidas pelos sujeitos em seus contextos. Com isso, os processos educacionais são confrontados diante dessa complexidade (MORIN, 1986).

Com essa percepção, compartilhando o pensamento de Moraes (2010, p. 198, grifo do autor), entendemos que “[...] não dá para separar desenvolvimento humano e desenvolvimento profissional, pois o SER e o FAZER estão absolutamente coimplicados na corporeidade humana”, fazendo-nos compreender que os processos formativos são dinâmicos e, potencialmente, favorecedores da formação ecossistêmica e questionadora guiada pelas experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Conforme afirma Morin (1973), a consciência verdadeira é obrigada a dirigir-se à prática, à experiência, à natureza, à sociedade para se autoverificar. A autoverificação

consistiria, portanto, na percepção alinhada com o que se acredita ser docente, num processo dinâmico de construção de si no ambiente institucional, em que o desenvolvimento profissional docente permite o reconhecer-se diante das realidades desse ambiente, sentindo-se parte integrante, acoplando-se a esse ambiente.

Assim, fazendo a analogia ao nosso objeto de estudo, compreendemos que a articulação entre o que se entende ser professor e o que se faz no ambiente institucional permitiria o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao coletivo, num diálogo constante entre o “eu”, o “nós” e os “outros”, numa dinâmica entre as crenças pessoais dos professores diante das mudanças propostas e exigidas dos bacharéis-professores nas realidades onde estão inseridos. Nesse sentido, trazemos o reforço do pensamento de Maturana e Varela (2014, p. 82):

[...] tudo o que ocorre em um organismo surge nele a cada instante determinado por sua estrutura [...] e essa estrutura do organismo determina as configurações estruturais do meio com o qual o organismo pode se encontrar em suas interações [...] as interações com o meio só podem desencadear no organismo mudanças estruturais determinadas pelo próprio organismo.

Nesse aspecto, compreendemos que o ambiente nos afeta do mesmo modo que afetamos os ambientes nos quais estamos inseridos e as relações estabelecidas nesses lugares desencadeiam alterações que podem nos fazer mudar ou não de comportamento diante da atribuição de sentido para os fenômenos percebidos. Assim, o bacharel em Direito, inserido no ambiente educacional e munido de conhecimentos jurídicos e de saberes experiências sobre a docência, afeta o ambiente onde exerce sua atividade professoral e nessa articulação se auto-organiza, cria e recria possibilidades de construção da sua identidade profissional como docente, diante das incertezas que essa docência impõe.

Desse modo, considerando os ensinamentos de Berger e Luckman (1976, p. 38), concordamos que “[...] entre as múltiplas realidades há uma que se apresenta como sendo a realidade por excelência.”, marcada pela linguagem na vida cotidiana por meio da qual a comunicação se estabelece em interação com os semelhantes, num diálogo que pode possibilitar a troca de experiências que fazem sentido e com maior familiaridade. A linguagem expressa aquilo que somos e o seu uso é partidário e político porque, cada vez que usamos, incorporamos a maneira pela qual os processos culturais foram “escritos” em nós e como nós, de nossa parte, escrevemos e produzimos nossos próprios *scripts* para nomear e negociar a realidade.

Na docência, essa familiaridade acontece nos ambientes das práticas em que, na condição de aluno ou na condição de professor, observamos modelos de professores, a familiaridade para o exercício da prática, aliando a isso os aspectos epistemológicos internalizados quanto ao que entende ser professor no ensino superior. Berger e Luckman (1976, p. 63) defendem que “[...] a vida cotidiana dominada por motivos pragmáticos, o conhecimento receitado, isto é, o conhecimento limitado à competência pragmática de desempenhos de rotina, ocupa lugar iminente no acervo social do conhecimento.”.

Relacionando esse entendimento ao objeto deste estudo, podemos considerar que se o bacharel-professor também advoga, exerce a magistratura ou a promotoria rotineiramente, mas também exerce o magistério, o seu fazer quando está em sala de aula deve estar condizente com o acervo social da atividade docente, que é diferente do modo de manejar o conhecimento das outras atividades jurídicas.

Para essa troca, é preciso o interesse, o qual deve ser motivado dentro dos espaços de compartilhamento das experiências docentes, nos processos de formação continuada e contínua. De acordo com Berger e Luckman (1976, p. 63), “[...] a distribuição social do conhecimento de certos elementos da realidade cotidiana pode tornar-se altamente complexa e mesmo confusa a estranhos [...]”, mas esse conhecimento possui uma estrutura própria para sua compreensão, interconectado a uma gama complexa de outros conhecimentos, cabendo aos sujeitos que compartilharem essas realidades a consciência do seu lugar, de onde falam e para quem falam, deixando evidente a pluridimensionalidade do processo educativo.

As configurações identitárias docentes e os processos educacionais trazem consigo a complexidade que apresenta percepções que consideram o ser humano um construtor do seu conhecimento, pautado na razão, na emoção, nos sentimentos e nas intuições, os quais, articulados, resultam numa polifonia de conhecimentos indissociáveis, diversos e conectados com o mundo e com a natureza.

Dentro desses processos formativos e autoformativos, os professores podem também expressar as suas vulnerabilidades dentro da comunidade de formação, nesse caso, a formação docente. Nesse sentido, reportamo-nos a Bauman (2005, p. 21), quando defende que o compartilhamento das experiências serve para a compreensão das vulnerabilidades da construção identitária. No caso deste estudo, podemos considerar o medo e a ansiedade experimentados na prática da docência. Para esse autor:

[...] a vulnerabilidade das identidades individuais e precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a pendurar seus medos e ansiedades individualmente experimentados e, depois disso, realizar os ritos de exorcismo em companhia de outros indivíduos também assustados e ansiosos. (BAUMAN, 2005, p. 21).

A trajetória biográfica dos indivíduos tem um peso social e, como tal, impele o sujeito a fazer escolhas identitárias. Esse arbítrio não é apenas subjetivo, mas é feito dentro das escolhas possíveis. Nesse aspecto, o que o faz tomar decisões não decorre somente dos aspectos objetivos, mas também do que ele pensa sobre a viabilidade dessa escolha.

O sentido da vida, em razão das escolhas, direciona a tomada de decisões, considerando não apenas os aspectos objetivos da realidade, mas o que se percebe e o que se procura construir enquanto sujeitos históricos. Não são somente os caracteres objetivos que determinam a identidade, mas o próprio envolvimento do sujeito, ou seja, a construção identitária acontece com a relação que o indivíduo faz daquilo que lhe faz sentido.

É importante afirmar que há uma tensão em que as formulações identitárias dos bacharéis-professores, construídas a partir de processos dinâmicos, conhecem momentos de rupturas, de elaborações e de reelaborações em múltiplas dimensões que se relacionam com as experiências vividas pessoal e profissionalmente, e que podem ser individuais ou coletivas, permitindo o seu sentimento de pertencimento ou não à profissão docente.

Feitas essas considerações, na próxima seção, a partir das narrativas dos partícipes, passaremos às análises, na perspectiva de Schütze (2014), considerando a exposição concatenada das experiências dos professores, selecionadas como importantes para os seus processos de construção identitária docente, seguindo o fio condutor temporal e causal das narrativas, com o escopo de compreender os processos de construção identitária de cada um dos partícipes desta pesquisa.

4

**CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE DIREITO:
ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS NAS NARRATIVAS DOCENTES**

4 CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE DIREITO: análise dos dados produzidos nas narrativas docentes

[...] as práticas humanas tanto as intelectivas voltadas para o entendimento, quanto às pragmáticas, que buscam intervir objetivamente na realidade, só se caracterizam numa condição de temporalidade sem determinação prescrita, o que se efetiva pela infinda capacidade de criar novas situações referências para a apreensão, ideação e expressão do conhecimento. (CABRAL, 2011, p. 73)

As narrativas dos partícipes sobre seus processos constitutivos de si, como professores, ajudaram-nos a compreender o caráter intersubjetivo, emocional, pessoal e profissional das experiências vividas ao longo de suas trajetórias. Por meio da entrevista narrativa, foi possível ter acesso a informações relativas ao ambiente institucional e a várias outras experiências pessoais importantes para a compreensão da construção das configurações identitárias dos bacharéis-professores no curso de Direito.

A análise das informações foi realizada considerando o que propõe Schütze (2014, p. 11), defensor de que a análise das narrativas deve seguir “[...] o fio condutor da concatenação temporal e causal de acontecimentos ocorridos em sua respectiva relação com o portador da história e das ações [...]”, objetivando atender aos objetivos da pesquisa e à questão norteadora deste estudo.

Iniciamos cada sessão deste capítulo com a descrição da contextualização do momento inicial da entrevista, traçamos o perfil de cada um dos partícipes e, logo em seguida, passamos à análise das narrativas. Este capítulo segue com três sessões correspondentes às entrevistas narrativas de cada um dos partícipes da pesquisa: Sonhadora: a monitoria, a gestão e a docência como marcas identitárias; Competente: a infância e os desafios de tornar-se professor; Aprendiz: a mudança dos rumos da vida e a repercussão profissional.

4.1 Professora Sonhadora: a monitoria, a gestão e a docência como marcas identitárias

Eu continuo acreditando que a educação transforma. Eu sou uma professora Sonhadora realista. Sei até onde meu sonho pode ir, onde não pode ir.

(SONHADORA, 2016).

Contexto da entrevista

A entrevista narrativa com a professora Sonhadora aconteceu no dia 1º de julho de 2016, às 16h, em uma sala das salas de aula da instituição de ensino local da pesquisa. O convite para participar desta pesquisa foi realizado 15 dias antes na sala dos professores. Considerando a agenda pessoal dessa partícipe, foram 15 dias de negociação para ter um horário compatível para realização da entrevista, que aconteceu na data e no horário sugeridos por ela. A entrevista durou 37 minutos. Quando terminamos, agradecemos uma à outra e nos despedimos.

Perfil pessoal e profissional da entrevistada

A professora Sonhadora é solteira, formada em Direito pela Universidade Federal do Piauí, especialista em Direito Constitucional, mestra em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, doutoranda em Direito pela Universidade Federal da Paraíba. É professora em duas instituições de ensino, sendo uma privada e outra pública. Na instituição local da pesquisa, permanece há 18 anos com dedicação de 20h/a semanais. Não exerce atividade profissional paralela à docência. Essa partícipe ministra disciplinas teórico-jurídicas no âmbito do Direito Civil. Nos primeiros anos que ingressou na instituição local da pesquisa, além da docência, assumiu a função de coordenadora do curso de Direito e do Núcleo de Prática Jurídica.

As dimensões do tornar-se professora: a monitoria, a gestão e a docência

Para início de conversa, apresentamos a questão geradora e, logo em seguida, um conjunto de quatro fotografias que registrou os alunos da primeira turma do curso de Direito da instituição lócus da pesquisa e que foram os primeiros alunos da professora Sonhadora, conforme especificado no capítulo metodológico. Após receber as fotografias, ela começou a sua história:

Arqueológico, não é? Arqueológico. Quanto tempo! Onde andam essas pessoas? Professores que não fazem parte do quadro. Alguns que permanecem. Salas de aulas diferentes. Cadeiras não são excepcionais. Split não tem. Pessoal todo interessado aqui. Adorei as fotos [risos], trouxeram boas recordações. (Sonhadora, 2016)

O primeiro momento, observando cada uma das fotos, foi de emoção. Ao tempo que revia as fotos, era visível a admiração ao apreciar aquela que foi sua primeira turma de alunos. A atitude inicial de Sonhadora foi a de fazer uma descrição geral do ambiente:

Interessante observar essas fotos porque você tem como se fosse um filme e, e um filme de coisas muito boas e talvez uma precariedade material que eu não me recordava, inclusive. Não me recordava das salas serem assim. Você vai esquecendo. Mas isso me lembrou olhando as salas da minha instituição de ensino. Não tinha isso. Era um luxo comparada com o que a gente tinha. (Sonhadora, 2016)

O primeiro contato que a professora Sonhadora teve com a docência foi quando participou do programa de monitoria da universidade em que cursou Direito. Depois de graduada, ainda sem a experiência de professora, foi convidada para ser coordenadora do curso de Direito de uma faculdade privada e, concomitante a esse encargo, começou a ministrar aulas e realizou cursos de pós-graduação *latu e stricto sensu*.

A necessidade de manter-se financeiramente conduziu a professora Sonhadora a ir à busca do Programa de Monitoria na instituição onde estudava que, por se constituir em atividade remunerada, auxiliava na manutenção de despesas que são inerentes à condição de estudante universitário, demonstrando que lecionar não foi um ato intencional. Isso ficou evidente na sua narrativa:

[...] eu nunca tive a pretensão de lecionar. Eu penso que a vida escolheu que eu lecionasse. Não foi escolha minha. Eu fiz a faculdade e sempre me direcionei para atividades acadêmicas. Eu não sei se, conscientemente, era com a finalidade de ser professora, eram acadêmicas, mas me interessava eram boas. Meus pais eram da classe média, eu tinha que me manter, tinha de comprar alguma coisa, pagar xerox, pagar livros e gastos pessoais mesmo. Eu acabei me envolvendo com aquilo que na minha universidade não eram comuns: pesquisa, atividade de auxiliar os colegas, de monitoria. Elas eram tão raras que quando nós fomos pedir o número de alunos, eles ficavam surpresos porque não tinha divulgação em relação a isso. Mas não era algo que eu pensasse “eu estou fazendo isso pensando porque, digamos, vou fazer mestrado e no doutorado”. Nós nem sabíamos se isso valia ponto ou não valia ponto ou, se um dia eu for professor, isso era pontuado. (Sonhadora, 2016)

Percebemos, nessa fala, que lecionar não foi o projeto profissional da partícipe, e que ela ingressou na monitoria motivada pela bolsa, mas não necessariamente porque queria a docência como carreira, o que é inerente a quem busca a formação inicial no bacharelado e não nos cursos de licenciatura.

Candau (1986, p. 14) afirma que os procedimentos de monitoria demonstram resultados úteis que podem atender às “[...] dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica”. Esse primeiro contato com a atuação em sala de aula, em um curso com

características de bacharelado, apresentou à Sonhadora a realidade professoral, que lhe ajudou a ter a compreensão primeira do que é lecionar no ensino superior, apesar de não ter sido essa sua intenção inicial.

O primeiro objetivo da Sonhadora foi advogar, enquanto a docência surgiu como oportunidade de ela ter uma renda fixa. Como houve contato com a monitoria e com os cursos de especialização que fez, isso deu a ela a possibilidade de ver modelos de professores diferentes dos seus – que lhe davam tanto encantamento como desencantamento e talvez a tenham influenciado no seu modo de ser educadora. A professora Sonhadora (2016) ainda afirma: “Eu tinha experiência da monitoria e da pesquisa. E assim, eu tinha visto meus professores, eu sabia mais ou menos, pela monitoria, eu sabia o que era o Diário, tinham os exercícios, tinha o convívio dos alunos com as dificuldades, mas foi muito erro e acerto”.

Com os desafios da monitoria e as demandas dos alunos, esta docente percebeu que alguns dos seus professores na graduação traziam discussões além dos códigos. Isso a fazia crer que, na condição de estudante, tinha alguns professores atrasados em relação ao ensino. Confirmando essa crença quando ingressou na pós-graduação, acreditando que era atrasada em relação ao acesso aos conhecimentos jurídicos, afirma:

[...] a especialização mostrou como eram muitos professores de fora do estado, como éramos atrasados no conhecimento e como aqueles poucos professores da nossa graduação nos deram essa ideia de que existia alguma coisa fora do código, fora da interpretação legal, e na pós-graduação é que a gente foi compreender o que aqueles professores novos estavam trazendo, porque na pós é que nós vimos que era uma discussão que existia fora daqui, mas não existia aqui, porque internet você usa o mínimo, computador, sim, mas internet muito pouco, só para quem tinha dinheiro. (Sonhadora, 2016)

Nesse recorte da narrativa da partícipe, percebemos a importância da formação continuada no sentido de que as experiências que teve como aluna são norteadoras nesse processo autodidata do ser professor. A necessidade de atualização contribuiu para que pudesse refletir sobre outros modos de ser e de fazer a docência. Nesse caso, embora o investimento tenha sido direcionado ao conhecimento específico-jurídico, essas informações demonstram a relevância do investimento na profissionalidade docente.

Outra questão colocada pela professora Sonhadora tem a ver com o acesso à informação. À época em que realizou sua especialização, somente teve acesso à discussão porque investiu na sua formação continuada. Na atualidade, o acesso à informação, por meio da internet, permite que os professores se atualizem, potencializando os processos autoformativos.

Seguindo a sua narrativa, a professora Sonhadora reporta-se à relação que teve com seus professores, permitindo-nos compreender que os nossos professores nos inspiram e nos deixam marcas identitárias a partir da percepção que temos sobre o que é uma boa prática docente, permitindo a identificação ou não com esse ou aquele modelo de professor e de prática docente:

Mas eu compreendo que essa formação eu peguei dos meus professores: não faltar, não atrasar – dos bons professores – trazer alguma coisa interessante. E me preocupava com não ser aquilo que eu tinha visto como os anteriores, a questão do atraso, da falta, de não ligar se o aluno está aprendendo ou não, participando ou não. E essas coisas você vai ganhando com o tempo. (Sonhadora, 2016)

Conforme nos indica esse recorte da narrativa dessa professora, as relações profissionais que mantemos com os outros nos conduzem na construção de modelos que internalizamos no exercício da profissão, produzindo configurações identitárias que passam a fazer parte da nossa imagem como professores.

A formação continuada, para a partícipe, é elemento importante para a sua constituição identitária, tendo em consideração o fato de que, as suas relações com os professores a fizeram mudar o modo de ser e de estar na profissão. Nesse sentido, a superação do modelo de ensinar conduziu essa professora a reconhecer suas próprias dificuldades e encontrar na prática exercida pelo outro um modo idiossincrático de ser docente.

No mestrado, mudou completamente, porque a forma de dar aula, a maneira, você estuda coisas que você numa pensou que existisse [...] E chega o momento atual em que me considero melhor como professora no lidar, mantenho alguns princípios, tenho minhas dificuldades, acho que todo mundo tem, mas me considero mais estável, no sentido de manejo de sala de aula, mas ainda sinto um frio na barriga toda vez que eu vou entrar numa turma nova. (Sonhadora, 2016)

Esse momento, em que a professora Sonhadora afirma que o mestrado “mudou completamente” sua forma de dar aula, pode indicar um padrão de transcendência, por meio do qual manifesta uma transição importante da sua configuração identitária docente, ou seja, ela deslocou a visão da identidade que tinha para uma maior, manifestando alternativas de identidades múltiplas.

Nesse sentido, Giddens (2002, p. 74) afirma que “[...] o eu é [...] visto como um projeto reflexivo, pelo qual o indivíduo é responsável. Somos não o que somos, mas o que fizemos de nós mesmos [...]”. Esse entendimento nos faz apreender que a reflexividade do eu é instado a interrogar-se considerando o que está acontecendo.

As configurações identitárias se constituem a partir daquilo com o que os indivíduos se identificam. Essa identificação acontece processualmente, de forma contínua, no percurso de tempo no ambiente social em que o sujeito se insere. Para Kaufmann (2004, p. 24), a identidade se constitui dia após dia por meio das identificações:

A identificação permite ao sujeito conceber-se como processo, contínuo e mutável, aberto ao seu ambiente social. Ela é bastante mais do que uma simples imitação: uma verdadeira apropriação. O indivíduo estrutura o seu eu por meio de trocas identificatórias com o que o rodeia, interiorizando modelos e imagens.

A professora Sonhadora iniciou a docência após ter aceitado o convite da instituição de ensino superior e sem qualquer experiência. Esse parece ser o processo natural quando nos reportamos às instituições privadas. Fato recorrente com os outros interlocutores desta pesquisa e conosco, quando iniciamos na docência há oito anos. A entrevistada narra o seu ingresso no magistério:

Eu fui indicada para essa instituição que eu continuo trabalhando nela e vim falar com a diretora acadêmica. E essa indicação que eu sou grata até hoje, já disse isso a ela, porque ela arriscou numa menina que tinha 20 e poucos, que não tinha experiência de nada com coisa nenhuma para coordenar um núcleo de prática. (Sonhadora, 2016)

A professora Sonhadora se reconheceu como uma “menina” no seu início de carreira, sem qualquer experiência docente. Esse momento, em que ela rememora seu passado, a partir do presente, faz-nos entender a perspectiva de que a análise do que nos aconteceu perpassa pela maturidade adquirida ao longo do tempo, pois, ao reviver o passado, percebemos os momentos de imaturidade de outrora, o valor da experiência.

De fato, iniciar esse processo de “ser professor” é algo que imprime marcas no indivíduo, especialmente considerando que a formação para a docência, não só para os bacharéis, acontece cotidianamente com a experiência em sala de aula. E, assim, a professora, imbuída num sentimento de gratidão, em silêncio, recorda-se, também, do momento em que denominou de “lado negro da docência”. Para esta partícipe, o lado negro da docência se apresenta da seguinte forma:

[...] e foi quando eu vi também o lado negro da docência, porque professores mais velhos ficaram enciumados, porque que eles não coordenavam. E, depois, essa minha chefe na época disse uma coisa interessante. Ela disse que queria alguém que nunca tivesse trabalhado com isso, porque não queria os vícios e porque ela disse para mim que acreditava que eu ia conseguir. E aí, você vai levantando um quebra-cabeça. Eu fui vendo

como é importante dar uma chance para alguém, mesmo que ela não tenha tentado. (Sonhadora, 2016)

A natureza humana é multifacetada e, nesse episódio narrado pela professora Sonhadora, podemos inferir o fato de que, em sendo muito nova, inexperiente e talvez pelo fato de ser mulher, o desafio foi posto para que pudesse transformar o contexto naquele momento, pois não estava “contaminada” pelos vícios.

Ao mesmo tempo, a partícipe sentiu-se prestigiada e motivada, tanto é que afirma “[...] como é importante dar chance para alguém mesmo que ela não tenha tentado”. Nesse sentido, vemos o lado emocional sendo destacado. E isso talvez tenha contribuído para a construção de si como docente ao depreender que a inexperiência também fazia parte do processo de construir-se professor.

As emoções na construção das configurações identitárias são importantes. Como afirma Kaufmann (2004, p. 19): “[...] a estima de si mesmo, reservatório de energia, é um ‘lubrificante social’, desenvolvendo um ‘efeito de tampão’ que permite assegurar um mínimo de continuidade à acção”. A experiência docente é importante para que haja a construção da identidade docente. É por meio dela que, a cada semestre, vamos forjando modos de ser e de pensar a docência.

Maturana e Varela (2014) afirmam que, a cada mudança estrutural, modifica-se também o comportamento dos indivíduos. Esse pensamento coaduna com o que fala a professora Sonhadora quando afirma que exerce a docência entre erros e acertos, reconhecendo que a inexperiência sobre a docência era algo assustador e ao mesmo tempo difícil.

Assim, a professora Sonhadora entendia que o fato de ter concluído uma especialização na área do Direito poderia a ter habilitado a exercer a docência. A configuração identitária docente também é orientada pela legislação educacional que determina elementos necessários que normatizam e validam as atividades do professor nos seus contextos educacionais, sendo importante, nesse aspecto, a formação continuada. Ela afirma: “[...] minha atividade primeira foi uma acadêmica que era uma sala e o resto na coordenação e foi complicado no começo porque eram muitas normas, legislação do MEC”. A formação do professor e do gestor é um sistema autopoiético, em que os indivíduos vistos estão inseridos em um sistema no qual são produtos e produtores de si mesmos.

Para esse trabalho, a autopoiese está sendo entendida na perspectiva de Maturana e Varela (2014) que definem os seres vivos como sistemas que se autoproduzem

constantemente nas suas relações interativas e intersubjetivas desencadeadas por mudanças estruturais do meio que afetam os indivíduos. Nesse sentido, os autores afirmam:

Em outras palavras, pois todo sistema autopoiético é uma unidade de múltiplas interdependências, quando uma de suas dimensões é afetada o organismo inteiro experimenta mudanças correlativas, em muitas dimensões ao mesmo tempo. Mas é claro que tais mudanças nos parecem corresponder a alterações ambientais não são causadas por estas: elas ocorrem na deriva configurada no encontro operacionalmente independente entre organismo e meio [...]. Em resumo: a evolução é uma deriva natural, produto da invariância da autopoiése e da adaptação. (MATURANA; E VARELA, 2014, p. 131).

Desse modo, as configurações identitárias da professora Sonhadora construíram-se nas interdependências autopoiéticas que determinaram características essenciais do sistema, mostrando que a criatividade é uma propriedade dos sistemas vivos, de tal forma que a sua geração e a sua diversidade, em relação às interações com o meio, produzem ontogenias inter-relacionadas, em que o ser e o fazer produzem modos específicos de organização, em processos autocriativos, produzindo-se a si mesmo, autofazendo-se a cada desafio experienciado no ambiente onde a referida professora estava inserida.

O processo de autoformação é desafiador, especialmente quando esse professor é neófito, tal como a professora Sonhadora. Esse fato se torna mais complexo ainda, pois, mesmo sem experiência, era responsável por selecionar professores que iriam ministrar aulas na instituição onde era gestora e professora ao mesmo tempo. Ela afirma haver “[...] pessoas que nunca tinham dado aula, mas que eu sabia que tinha o potencial para vir dar aula”. E isso parecia ser paradoxal, levando em consideração que, além de inexperiente na gestão, também o era na sua atividade docente. Assim, continua afirmando:

Eu não sabia de nada e passava muitas noites estudando, revirando, me atualizando e agora que o sistema de computação estava chegando e íamos começar a primeira turma porque tinha que ser implantado e alguns professores pensavam que tinha que ser implantado de um jeito e outros diziam que o núcleo era de um jeito. E ficava aquela situação, mas a gente foi trabalhando e foi criando. Eu recebi uma coisa que eu acho que foi importante: eu tinha o apoio institucional. E, aí, comecei a montar o que chamava minha equipe: eu tinha alguns professores, mas eu fui montando a equipe que hoje ainda faz parte do quadro. (Sonhadora, 2016)

Ao revelar não saber de nada e que “passava noites estudando”, a partícipe evidencia o encontro com a estrutura ambiental e o desencadeamento de mudanças a partir da troca entre a teoria e a prática, de forma dinâmica, para a implementação de uma equipe de professores e

do núcleo de prática jurídica. Os professores ingressavam na instituição por meio de convite e as escolhas eram realizadas de forma generalista, de modo que os docentes lecionavam as disciplinas que lhes fossem ofertadas. Sobre isso, afirma:

[...] e aí, você, no começo, vai lecionando o que aparece, eu lecionei ética, lecionei contratos o que vinha e o que não vinha e o que acontecia eu fui lecionando [...] quando você chega em sala de aula você nota a ausência de uma licenciatura, ou pelo menos noções básicas porque não tinha nem especialização em metodologia, quem ia fazer isso? Ninguém ia fazer isso! Então, você começa a lecionar. (Sonhadora, 2016)

Nessa narrativa, é possível identificar que ela ressalta a necessidade dos conhecimentos pedagógicos para ser professora. Vemos que é um processo comum a muitos professores no ensino superior no Brasil, em que o processo formativo dos professores de graduação acontece quando eles já estão na sala de aula exercendo a sua prática e adquirindo as experiências a cada dia, com cada turma, com cada aluno. Mas, paradoxalmente, esta professora investiu no decurso da carreira em conhecimentos jurídicos, não deixando transparecer a concretização da necessidade com investimentos na perspectiva direta de formação para docência.

Não ter essa preparação inicial não invalida os processos constitutivos identitários docentes, pois, mesmo não tendo formação, os professores aprendem cotidianamente com cada uma das experiências vividas, e essas vão forjando um modo de ser e de estar na profissão, haja vista que esta professora não buscava a formação pedagógica em curso de pós-graduação na área da Educação, mas no curso de Direito. Contudo, a existência de um curso formativo inicial para a docência poderia minimizar o impacto do ingresso na sala de aula.

Esse aspecto é citado por ela quando afirma que a experiência a fez entender que há necessidade de mudança e de adaptação aos novos contextos, inclusive quanto à revisão da própria postura diante dos alunos, que a levou a repensar o seu modo de ser professora:

Acho que eles ensinaram muita coisa de falta de maturidade, exigências descabidas. Hoje, eu faço muito menos. Não que eu ache que você amoleça, mas porque eu acho que você cria mais empatia. Quando você é muito novo, você quer mostrar serviço e, às vezes, mostrar serviço é impor algumas coisas. (Sonhadora, 2016)

Ao mesmo tempo em que afirma que precisa mudar, existe um modo de ser docente que nega ter sofrido alteração. Esse reconhecimento da não mudança, mas considerando a sua relação com o aluno, demonstra que essa professora considera a relação educador e educando como elemento importante da sua atuação como profissional.

Isso é notado quando também afirma: “Uma coisa que não mudei. O que eu modulei, que acho que foi uma forma boa para mim, foi a forma de lidar com meu aluno, que está mais novo, mais imaturo e mais mimado.” Essa mudança foi ocasionada pelo o que ela mesma chama de “mudança de perfil de aluno”, que há 15 ou 16 anos atrás não utilizava tecnologias em sala de aula, pois nem código tinha em classe. Essa modificação no perfil do discente, que agora está em sala de aula conectado à internet, é descrito por Sonhadora como algo positivo:

Eu dou aula hoje, ele tem *tablet*, internet e ele viu a decisão de ontem. Eu tenho que saber a decisão de ontem. Ele está conectado em tudo, sabe tudo, vê tudo ou pelo menos tem a noção. E, para mim, foi essa migração do professor que diz o que é para o professor que apresenta os caminhos. E, para mim, foi muito melhor ser o professor que apresenta os caminhos. Eu gosto muito mais de ser assim, de mudar, mostrar, dizer que tem isso, aquilo outro. (Sonhadora, 2016)

Nesse atual contexto, mediante narrativa da sua prática docente, coloca o aluno como o seu objetivo final, mas levando em consideração o domínio de técnicas que podem ser aplicadas em sala de aula. O discente, agora inserido no mundo das tecnologias possui, além de seu professor, um sistema de ensino que substitui a pedagogia tradicional. Mesmo a partícipe afirmando que gosta desse novo jeito de aulas, o modelo de ensino que se apresenta pode ou não conduzir o aluno ao seu crescimento profissional.

Larrosa (2004, p. 20) assevera que “[...] aquele que não tem pode dar. Aquele que dá como proprietário das palavras e de seu sentido, aquele que dá como dono daquilo que dá... esse dá ao mesmo tempo as palavras e o controle sobre o sentido das palavras e, portanto, não as dá”. Nesse aspecto, a configuração identitária docente desta professora demonstra a sua preocupação formativa menos tradicional e mais emancipadora de seus alunos quando assume a transição de uma professora que diz o que é para uma professora que mostra caminhos.

Ao afirmar que as mudanças não foram somente do perfil do aluno, mas também administrativas, podemos reconhecer que a sua compreensão sobre a gestão da administrativa da instituição de ensino, local da pesquisa, teve papel fundamental na construção desse processo de ser professor no ensino superior. Nesse sentido, continua sua narrativa:

[...] sempre trabalhei com administração. Você cria um perfil diferente que me ajudou na docência, que é ver o outro lado, porque quando você é só professor, você quer tudo e alguma coisa, e quando você parte para administração, você já entende que algumas coisas não é o administrador é porque naquele momento não é possível ou não é adequado ou você vai ter problemas posteriormente [...]. (Sonhadora, 2016)

Esse relato acerca da experiência desta entrevistada contribuiu para a revelação sobre sua construção identitária docente, tendo em vista que as contingências dos papéis que teve

que assumir no início de sua carreira no magistério a colocaram diante dos desafios que hoje ela reconhece como importantes para o seu modo de ser docente.

O fato de Sonhadora ter sido coordenadora de curso ajudou-a a entender melhor o mundo da educação, justificando que esse tipo de conhecimento não é visto no curso de Direito. Para ela, um aspecto importante foi ter acesso à legislação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a alguns textos relacionados à educação superior: “[...] a parte da coordenação me ajudou porque eu fui obrigada a ler o MEC e como eu não entendia algumas coisas, eu fui para a educação [...] no curso de Direito você não lê em hipótese nenhuma [...]”. Isso realça que esse momento da sua carreira fez diferença no seu modo de ser docente.

O início da carreira docente para Sonhadora foi significativo no processo de constituir-se professora, tendo em vista que, comparando com os dias atuais, depois de 18 anos de magistério, ela reconhece que “aprendeu errando” e que muitos de seus alunos “foram cobaias” e lamenta por isso. Por outro lado, ela reconhece que “[...] dez ou 15 anos depois você olha e diz que não precisava ser assim. Mas você não sabia que não precisava ser assim [...] e essas coisas você vai ganhando com o tempo”. Nessa narrativa, a participante reconhece a sua mudança ao longo da carreira, expressando um movimento de tomada de consciência, no qual reconhece que mudou e adaptou-se à nova realidade, e que aprendeu a ser professora no exercício da profissão e a ser gestora no curso de bacharelado da sua formação inicial.

A carreira de professor possui peculiaridades como todas as outras e, dentre elas, está o estresse profissional, especialmente quanto à desvalorização do conteúdo. Sobre isso, a professora Sonhadora se reporta ao fato de que muitos são os embates vividos na atividade do professor e afirma que, com o passar do tempo, isso a ensinou a ter mais paciência e a acreditar que a educação ainda é um mecanismo que pode oportunizar mudanças sociais: “[...] mudança de *status* social, independente de ser pra mim, junto com uma vontade de saber e conhecer ou só de uma mudança de *status* social, mas ela é responsável por isso, e as pessoas ainda valorizam isso [...]”.

Esse modo de pensar de Sonhadora demonstra que há uma preocupação dela para com o resultado da sua prática docente e que o conteúdo é parte importante desse processo, pois, para o Direito, não basta a dogmática, é preciso também estar atento à zetética, sabendo que esta perpassa pela compreensão não somente da norma em si, mas de todos os aspectos que envolvem a sua criação, de forma crítica.

A dificuldade de compreensão do conteúdo pelos alunos é desafiadora e precisa ser enfrentada. Por mais que não goste desse fato, a professora Sonhadora entende que a vivência

oportunizada pelo acesso ao ensino superior é única e que, “[...] por mais que você não goste ou não queira, você vivenciou um momento universitário”. Afinal, é no ensino superior que se pressupõe haver a formação da massa crítica da sociedade.

Nesse sentido, deve-se rever o modelo de profissional que apenas transmite o conteúdo pronto e acabado sem considerar os fatos que concorreram para as consequências de determinada conduta social, passando-se para um padrão em que a compreensão dos aspectos que convergiram para aquele acontecimento em si, isto é, uma compreensão de rede da realidade fático-social.

Quando Sonhadora explica como exerce o seu trabalho, deixa evidente que faz parte do seu modo de ser a preocupação com o conteúdo, com o modo como é compartilhado. Mas ela também reconhece que a sua construção identitária passou pelo autoritarismo e que o tempo e as experiências a fizeram mudar. Ela é categórica ao afirmar: “[...] então, você entrava e ia quebrando a cara, você ia usando de autoritarismo que usaram com você e depois descobria que não precisava daquilo ali. Era até cruel com você e com o aluno [...]”.

Mas ela também reconhece as necessidades formativas inerentes à profissão de professor: “[...] hoje, por exemplo, você tem especialização até em docência, ou você tem acesso, tem cadeiras que pode fazer, ou você tem cursos na internet que você pode fazer, nós não tínhamos isso [...]”. Em momento algum, Sonhadora se reporta ao fato de que realiza estudos relacionados ao magistério, o que nos faz pensar que ela acredita que o seu processo de se constituir professora acontece a cada semestre, com cada experiência e a partir das leituras que realizou e que eventualmente realiza diante do contexto atual do magistério no ensino superior.

Recordando-se dos alunos que teve, em especial daqueles que constaram nas fotografias entregues no início da entrevista, a professora Sonhadora observa que eram poucos os discentes, em comparação com os que constam hoje nas salas de aula no ensino superior. E isso lhe fez afirmar que o professor teve de mudar para atender às necessidades dessa quantidade de alunos com os quais deve colaborar para que tenham acesso ao conhecimento. Então, afirma:

Eu estava vendo essas fotos, poucas pessoas em sala. Eu olhando para elas, tem o que, 20 pessoas, não porque faltaram, mas porque 30 ou 35 era o que imaginava que era para ter na sala. Então, quando você começa a dar aula para 70 pessoas não tem como manter essa qualidade de atendimento individual, pelo menos tentar. Aí, você tem que mudar a técnica, penso que para algumas pessoas é difícil mudar a técnica, mas você tem que mudar, porque senão não vai conseguir dar aula. (Sonhadora, 2016)

Nesse contexto esboçado por Sonhadora, ela critica o fato de que essa quantidade de alunos que existe hoje nas salas de ensino superior faz com que o professor adoeça ao “[...] tentar transmitir o conhecimento”. De fato, esse sistema de ensino com um professor para uma quantidade grande de alunos, hoje, nas salas de aula, torna doentia a atividade docente. Mas é o modelo que está posto diante das demandas do mercado educacional, o que conduz a um modo de ser docente diferente do que foi quando iniciou a docência, tendo em vista que hoje, com salas de aulas com mais de 70 alunos, auto-organizou-se e reconheceu a necessidade de criação de novas técnicas de ensinar.

Com foco na transmissão do conhecimento, podemos considerar, ainda, que a professora Sonhadora, mesmo chamando atenção para esse fato, enaltece aqueles que foram seus professores e que foram modelos na atuação para uma docência individualizada, ou seja, considerando a singularidade de cada aluno, o que hoje é até possível, mediante o sacrifício do educador diante de tantas atribuições impostas pelos modelos de ensino dentro dos contextos institucionais.

A professora Sonhadora, atenta aos modelos de ensino, considera relevantes as técnicas de ensino realizadas por seus professores no Mestrado, fazendo um paralelo com seus professores no Doutorado, levando-a a criticar o modo como seus professores ministravam suas aulas e diz que isso repercute no seu processo de constituir-se professora:

Na especialização, eu não tive isso, não sei se é porque eu tive ótimos professores. Mas, no mestrado, você vê nitidamente que o título não tem nada a ver com o ser excelente professor. Como eu tive professores que eram só mestres, mas davam aula no mestrado, era possível nessa época, traziam textos maravilhosos e davam aula fantástica, tínhamos discussão de alto nível. Isso vai te influenciar. [...] No mestrado, mudou completamente, porque a forma de dar aula, a maneira, você estuda coisas que você numa pensou que existisse. Mas, aí, vem o lado negro, que é o cara do doutorado, pós-doutorado, que passa quatro horas falando uma coisa que não tem nada a ver com o que é. Aí, você diz: “poxa, ele é um pós-doutor, ele fez tudo que estou fazendo, mas ele não é bom professor”. (Sonhadora, 2016)

Com esta narrativa, compreendemos que nos constituímos nessas relações que temos como nossos professores, e que valorizamos a ação desenvolvida pelo professor em sala de aula, pois quando essa ação é tomada como objeto de reflexão, oferece-nos alternativas formativas sobre nossas práticas também.

Percebemos, nesse aspecto, que há influência direta das práticas dos professores na construção identitária profissional dos discentes, isto é, a aprendizagem da docência é, teoricamente, construída no desenvolvimento das práticas que ocorrem quando estamos na sala de aula como alunos. Sobre isso, reportamo-nos à Pimenta (2002, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições, mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também no significado que cada professor, enquanto ator ou autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, e sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nesse sentido, a docência nas instituições de ensino superior configura-se como um processo contínuo de construção identitária, tendo como fundamento as bases experienciais construídas nas interações realizadas nas práticas profissionais, em que confrontamos com nossas crenças acerca das realidades compartilhadas durante o processo de desenvolvimento profissional.

Por outra perspectiva, a partícipe fala do modelo de docente que faz sentido para ela, sendo esse o que ela vai adotar quando encerrar o curso de Doutorado: que o professor deve estar comprometido com a sua atividade, cumprindo com suas obrigações institucionais e com seus alunos.

Para Sonhadora, as interações que teve com seus ex-professores foram importantes para as escolhas que tem como educadora hoje. Quando ela afirma que “[...] mesmo que você não consiga dar o extra, mas pelo menos o básico, o aluno tem que receber, tem que saber [...]”, demonstra que está, ainda que pautada no modelo de reforçar a transmissão de conteúdo, preocupada em fomentar a busca pelo conhecimento em seu aluno, intensificando um aspecto da sua construção identitária. A influência do convívio nos ambientes da prática docente pode ser percebida quando a partícipe diz: “[...] eu penso que tudo o que aconteceu comigo, tanto como pessoa, como professora, deu resultado no que sou hoje, e acho que tudo o que estou passando no meu estudo hoje no doutorado vai dar um resultado melhor”.

Como tudo na vida é processo, ao afirmar que o doutorado que está concluindo vai trazer benefícios aos seus alunos no futuro, reporta-se ao fato de que já está estruturando para si um modo de ser no futuro a partir das experiências vividas nos seus processos de formação continuada, embora esses não sejam direcionados à didática em si. Isso se dará, segundo ela, por meio dos modelos de professor que teve durante sua trajetória, de modo a adaptar esses exemplos ao seu modo de ser docente. Nesse sentido, ela diz: “[...] porque você já começa a pensar: posso fazer isso; eu vi essa leitura nova; olha esse congresso tal. Essa ebulição intelectual que você acaba levando para sala de aula [...]”.

Outro aspecto que se apresenta no modo de ser da professora Sonhadora é que ela diferencia o seu fazer docente a depender do público com o qual está interagindo:

Já não uso isso nos pós, são mais anotações breves, coisas assim. Com os meus professores da pós-graduação, eu fui vendo duas formas distintas de estudo, que eu não uso na graduação porque eu acho inadequado, que é quando você tem poucos alunos, você começa a conversar, como nós estamos fazendo aqui. É uma palestra. Você nem percebe que você está aprendendo, e você está aprendendo. É como fazer a pequena introdução e passar para o seminário e dali você discutir, o que, na graduação, eu acho complicado. (Sonhadora, 2016)

Nesses depoimentos, é possível identificar a percepção e a distinção de públicos para exercer a atividade docente, demonstrando que a professora se adequa ao seu público, talvez partindo do pressuposto de que a graduação possui níveis culturais, com alunos muito diversos, cujo nivelamento muitas vezes é subestimado, diante da educação de massa. Nesse sentido, é preciso encontrar o meio termo para alcançar a todos da melhor forma, dentre erros e acertos. Os desafios do magistério, especialmente na graduação, como foi dito por Sonhadora, acontecem entre erros e acertos, e isso é enfatizado por ela:

Primeiro, da questão imatura do aluno, a meu ver, mais recente, de ter aquele compromisso de ter que estar ali, e pela quantidade de aluno que não permite que você faça porque vai tomar tempo muito grande. Mas me fez refletir sobre isso, sobre a metodologia que você usa na pós e que você pode trabalhar com ela também. Então, foi feito assim. É, isso aqui deu certo, ah, passou exercício. Todo mundo fez, ah, não fez. Aprendeu? Não. Então, não faz mais. Era um erro e acerto terrível. Ah, passar um filme, nunca fiz uma disciplina de passar filme, mas já passei. Ah, dá certo. Mas isso não deu certo. Seminário deu certo? Deu, em parte, mas tem sempre um ou outro que não fez nada. Mas eu só soube isso não porque o livro me disse, porque eu vivi isso em sala de aula. Tem um lado positivo? Tem, porque você vivencia. (Sonhadora, 2016)

As colocações de Sonhadora nessa fala apontam para o fato de que ensinar é um eterno devir, em que, a cada semestre, a cada classe, a cada aula um aprendizado fica, uma estratégia se aperfeiçoa, ou não. Mas quando ela afirma “[...] eu só soube isso não porque o livro me disse, porque eu vivi isso em sala de aula”, deixa evidente que é na experiência da sala de aula que o docente aprende, efetivamente, a ser professor. Assim, a professora Sonhadora diz: “Mas eu penso que se tivesse uma formação com algumas disciplinas assim, eu já saberia previamente que poderia ter aquela falha e não ter a surpresa ou a decepção, eu estaria preparada. Dá certo, porque outros já fizeram. Foi laboratório puro. Faça assim, faça assado”.

Dessa narrativa, compreendemos que Sonhadora exerceu sua atividade docente realizando suas práticas dentre erros e acertos ao longo da carreira, demonstrando que a sua formação docente aconteceu nesse percurso, ou seja, o que sabia fazer por experiência em contraposição à necessidade constante de construção de um modo de ser professor, adotando essa ou aquela conduta num constante processo de autoformação.

Nesse sentido, coadunamos com Sacristán (1999, p. 81) ao asseverar que a “[...] prática, na medida em que se encontra ordenada estrategicamente, é inseparável de racionalizações implícitas e explícitas presentes na mente de quem elabora os esquemas que a ordenam; embora seja alheia à teoria formal em vigor”. Com a narrativa de Sonhadora, percebemos que os seus saberes lhe conduziram, ainda que intuitivamente, a uma prática operativa docente, embora não fosse consciente, mas reconhecendo que, se tivesse conhecimentos sobre a docência, talvez estivesse preparada para tal atividade.

Outro aspecto que se apresenta relevante para Sonhadora, e que talvez tenha contribuído para a construção da sua configuração identitária, foi o apoio dado a ela pela instituição de ensino:

O apoio institucional se deu em duas frentes. Um, a Diretora confiou totalmente em mim na atividade administrativa. Mesmo quando eu errava, ela segurava a responsabilidade do erro e eu consertava e ia em frente. Eu acho isso muito importante. Porque se ela não tivesse dado suporte, eu tinha desistido no primeiro erro. (Sonhadora, 2016)

Para Sonhadora, é evidente que a docência acontece entre erros e acertos, e é óbvio, também, que a instituição de ensino tem um papel fundamental ao apoiar o educador nesse processo. Para ela, com o fato de ter recebido o suporte inicial quando ingressou na instituição de ensino, *lócus* da pesquisa, mesmo tendo passado por momentos de tensão pelos erros cometidos, ela permaneceu e não desistiu de ser professora e, também naquela época, gestora. Ela narra um de seus erros como gestora:

O escritório modelo não deu certo, nós testamos na prática e não deu certo. Se ela tivesse me dado suporte, ou seja, seria demitida, talvez tivesse desistido no primeiro erro. E o suporte da direção geral de aceitar o erro e o acerto. De testar e não dá. Porque envolve dinheiro e envolve gastos. (Sonhadora, 2016)

Nessa fala, podemos identificar um momento de crise, no qual as mudanças requeridas à Sonhadora não deram certo quanto à criação do escritório escola, mas deixaram marcas importantes na sua construção profissional, gerando talvez um espaço de confiança e oportunizando a sua reconstrução como pessoa e como educadora.

A partícipe afirma que o apoio institucional na resolução dos conflitos entre professor e aluno foi fundamental: “[...] foram parar em discussões na diretoria acadêmica, o apoio institucional de ouvir os dois lados e sopesar e ouvir os dois lados, o professor e o aluno”. E, mais uma vez, para essa professora, o seu modo de ser e de construir-se docente foi edificado

tendo como parâmetro o apoio da instituição em que estava inserida, possibilitando a compreensão de que o ambiente é fator importante para a construção do “eu profissional”.

Considerando que a professora Sonhadora permanece na mesma instituição desde quando esta foi fundada, a análise que a partícipe faz do processo de mudança que está sendo vivenciado cotidianamente a faz apreender a transformação cultural e pessoal que demanda dela novos modos de ser e de fazer a docência. Considerando o contexto atual, ela afirma:

Essa instituição existia sozinha, só ela como privada em Direito. Ela se dava ao luxo de ter alunos de um perfil “x”, ou escolher aluno: Não quer ficar, saia! Como tem muitas faculdades, fica difícil dizer hoje: Não, eu posso escolher o aluno! Não. Você não pode escolher o aluno. Então, vamos restringir para cá. Hoje, você não pode mais escolher o aluno. Ele tem 17 opções, 20 opções, vamos restringir para cá. Ele tem oito opções, 10 opções. (Sonhadora, 2016)

Sobre o contexto atual vivido, esta docente se reporta às mudanças, consciente de que esse processo é resultado da modificação de modelo que eclodiu com a possibilidade de que grandes empresas educacionais, pautadas em novos modelos de ensino e na educação de massa, adotem diferentes padrões de educação e foquem em um perfil específico de aluno.

Atenta ao fato de que a prestação dos serviços educacionais se insere na lei de mercado que tem a ver com o preço, com o serviço prestado e com o perfil do público que se quer atingir, a professora Sonhadora entende que não somente o perfil do aluno mudou, mas a escolha do curso também, considerando vários fatores, dentre os quais:

Ele era um aluno diferente, porque não é mais o aluno que não passou na federal, não passou na pública, então, vinha para cá. Não é mais o “peneirão” com vestibular difícil. Hoje, ele tem oito ou dez opções. E talvez não escolha a instituição porque ela é boa. Talvez a escolha sejam escolhas mais materiais. É mais barata, tem desconto, é perto da minha casa, horário compatível. Não é uma escolha só pelo conhecimento que ela dá, mas outras escolhas que os primeiros alunos, pelo que eu me recorro das primeiras inscrições. (Sonhadora, 2016)

Com essa narrativa da Sonhadora, percebemos a tomada de consciência no que tange a novos modos de ser professor diante da educação no contexto atual do ensino superior. A partícipe salienta isso, dizendo: “[...] o professor também mudou. Não é o mesmo professor e que é algo que vamos saber daqui a dez anos”. Nesse aspecto, segundo Santos (2009a, p. 65), busca-se o “[...] apaziguamento nos mais diversos modos de satisfação, extraindo deles a energia e a motivação de sua pertença ao mundo. Pertencer ao mundo é, antes de mais nada, consumi-lo e contentar-se com ele”.

A consciência dessas mudanças afeta também o professor, que tem de se adaptar e de mudar o seu modo de ser para permanecer na mesma empresa educacional, sob pena de não ser mais considerado útil no contexto em que se insere, caso não se ajuste ao modelo educacional institucional no qual está inserido.

As configurações identitárias docentes são construídas em vários contextos diante das muitas experiências vividas pelos professores e diante também daquelas que fazem sentido para os educadores e são internalizadas por eles, passando a compor as crenças e induzindo comportamentos nos ambientes dos quais educadores fazem parte. Essas crenças fazem com que os indivíduos adotem posturas e, em acreditando nelas, construam esse ou aquele modo de ser e de se identificar com ele.

A professora de Direito demonstra, em vários momentos, a sua crença na educação e no papel transformador desta. A própria história narrada da partícipe pode ser considerada um processo de transformação em que a autoformação teve papel fundamental. Embora tenha se denominado de Sonhadora, afirma ser realista, por entender que sabe a que ponto seu sonho pode ir ou não. Passou a compreender mais a sua relação com o outro e até mesmo a não julgar aqueles que, por um motivo ou outro, fazem determinado curso não por vontade própria, mas pela vontade dos pais. Quando expressa isso, ela demonstra que também faz parte do seu eu a flexibilidade, embora afirme que a sua imagem seja de uma professora exigente: “Eu tenho uma imagem muito exigente. Eu acho que passo essa imagem de ser muito exigente com a questão do estudo, com a questão de você se preparar, se dedicar realmente a alguma coisa.” (Sonhadora, 2016).

O que fica evidente na narração da partícipe é que, embora tenha para si uma imagem de professora exigente, o seu discurso demonstra preocupação com o seu fazer, o seu modo de ser, o seu processo de construir-se docente. E, dentre as atribuições que entende ser importantes, está o compromisso com a profissão:

A primeira coisa, para mim, do professor de Direito, ele tem que ter compromisso. Ele precisa ser compromissado. Eu sei que todo mundo tem dificuldade, tem problema, tem dias ruins. Eu sei que o aluno nota, sei que ele perdoa, como a gente perdoa as coisas dele. Se você não tiver compromisso, você se destrói. O compromisso é superior ao preparo intelectual. O preparo intelectual eu posso desenvolver. O compromisso é uma característica tão própria. Se você não tem compromisso, você destrói sua imagem. Pode ser titã do Direito. Então, para mim, ele tem que ser compromissado. (Sonhadora, 2016)

Dessa narrativa, compreendemos que, para esta partícipe, faz parte do processo de construir-se docente a preocupação com a sua imagem profissional diante do seu papel social. Para ela, mesmo que encontre dificuldades no seu fazer docente, precisa estar preparado

intelectualmente, deixando evidente que para ser professor deve conhecer o conteúdo que vai ensinar, mas também assumir o compromisso nas suas relações com os outros, sejam seus pares ou seus alunos, numa preocupação com a qualidade do trabalho desenvolvido.

Ao narrar sua história de formação, esta docente demonstra serenidade, retratando-se como uma estudante comprometida com o seu curso. Por vezes, ela descreve indignação com os professores que teve e com a estrutura da instituição pública em que cursou sua graduação. Além disso, ela se reporta aos seus educadores de forma crítica, em especial quanto ao descumprimento dos deveres docentes.

Comecei a pensar que quando eu estava na minha instituição, que eu ia assistir às aulas, eu gostava muito do curso. Mas eu ficava um pouco aborrecida por descompromisso de alguns professores. Eu ficava chateada porque, às vezes, a pessoa ia na primeira aula e só ia na última. Você ficava seis meses sem assistir uma disciplina que era importantíssima. (Sonhadora, 2016)

Ao mesmo tempo em que Sonhadora critica os professores que lhe deixaram marcas negativas, ela se reporta a docentes que teve que lhe deixaram exemplos e encantamento na relação desses com a aprendizagem, demonstrando sensibilidade ao acatar, na experiência dela, o modo como outros educadores que teve lhe deixaram memórias que ela resgata na sua atuação profissional. Essa sensibilidade fica patente quando ela diz:

[...] tinham aqueles professores que me marcaram para o bem ou para mal. Eu tive professores que me marcaram. Professores compromissados. Professores que traziam talvez conhecimento que nem imaginávamos, porque éramos muito jovens e por mais que viéssemos do que se chama de boas escolas, algumas coisas, não conhecíamos. (Sonhadora, 2016)

Esse desencantamento demonstrado pela Sonhadora também expressa o que atribui ao bom professor: precisa ter conhecimentos, estar compromissado com o conteúdo da disciplina que ministra. Esse aspecto é marcante na fala da partícipe, pois, em outros momentos da entrevista, ela coloca essa condição para que alguém possa ser considerado professor.

Além do compromisso, a empatia é outro aspecto que Sonhadora considera importante. Ela diz que o professor deve ter uma postura empática e refletir que, em muitos casos, não é o aluno que não quer nada, mas outros fatores podem estar envolvidos. E isso demonstra sensibilidade por parte de Sonhadora e, até certo ponto, sua reflexão sobre a própria prática:

[...] empatia com o aluno, por mais que ele ache que aquele aluno não quer nada, digamos assim, que é uma frase de professor: Fulano não quer nada. Mas tem que ter empatia de:

por que ele não quer nada? É por que ele realmente não está a fim do curso? É minha aula? É por que não quer nada? É por que é um dia ruim para ele? É o semestre que não está bom para ele? Ele tem que ter empatia, ele tem que ter compromisso, ter formação intelectual, ele que ter bom humor. Para mim, são quatro coisas fundamentais. (Sonhadora, 2016)

Nessas narrativas docentes, é possível inferir que há uma preocupação com o seu fazer docente, na medida em que reflete sobre sua prática, colocando-se no lugar do seu aluno e questionando o seu próprio fazer. Esse processo em sala de aula possui reflexos que devem ser vistos pelos professores como potencializadores da aprendizagem do discente.

O magistério superior não diferente de outros contextos sociais, ou seja, vem sofrendo também as transformações com as novas demandas sociais, as quais exigem dos profissionais nova postura que possa atender às exigências do público envolvido nessa sociedade global e líquida, o que requer novas identidades para os professores.

Com a experiência adquirida, a professora Sonhadora considera-se melhor do que ontem, diante das aprendizagens adquiridas ao longo da carreira docente. Segundo essa partícipe, o momento atual é de reconhecimento da melhoria de si ao lidar com seus alunos, mas também de percepção de que ainda possui dificuldades, embora se sinta mais estável no manejo das questões que envolvem a sala de aula, não perdendo o frio na barriga a cada início de semestre, mesmo tendo tantos anos de experiência, como narra aqui:

E chega o momento atual, onde me considero melhor como professora no lidar, mantenho alguns princípios, tenho minhas dificuldades, acho que todo mundo tem, mas me considero mais estável, no sentido de manejo de sala de aula, mas ainda sinto um frio na barriga toda vez que eu vou entrar numa turma nova. [...] Por mais que eu diga, você já faz isso há mais de 20 anos, você conhece, você sabe. E o que me consola é ver a Fernanda Montenegro dizendo que até hoje, quando ela entra no palco, ela tem uma tensão imensa, e eu fiquei mais tranquila, se a “Fernandona”, com 80 anos, diz isso, não terei problema nenhum em fazer a mesma coisa. (Sonhadora, 2016)

Dessa forma, diante das narrativas acerca dos contextos vividos pela professora Sonhadora, podemos elencar aspectos que consideramos como demarcadores da construção da configuração identitária da partícipe da pesquisa, tais como: as interações vividas com seus professores de graduação e com alunos na monitoria; com os colegas professores na pós-graduação; com os discentes e com a instituição de ensino quando esteve na gestão do curso de Direito; e como professora de graduação. Inferimos que esta partícipe, ao longo do seu processo de tornar-se professora, não investiu em conhecimentos docentes de forma sistemática, prestigiando os saberes da experiência como suficientes para o seu fazer e ser docente, construindo, dessa forma, uma identidade docente dentro da perspectiva técnica (RAMALHO; NUÑEZ; GAUGHIER, 2003), conforme a Figura 6 retrata:

FIGURA 6 – Aspectos da configuração identitária da Sonhadora



Fonte: Dados da Entrevista Narrativa (2016).

4.2 Competente: a infância e os desafios do tornar-se professor

Eu me vejo como uma pessoa competente. Não tem coisa melhor no mundo. Ensinar, para mim, é mais uma extensão de ler.

(COMPETENTE, 2016)

Contexto da entrevista

A entrevista narrativa com o professor Competente aconteceu no dia 7 de julho de 2016, às 10h, em uma das salas de aula da instituição de ensino que é local da pesquisa. O convite para participar deste trabalho foi realizado 20 dias antes, na sala dos professores. Considerando a agenda pessoal desse participante, tivemos desencontros diante dos compromissos que ele tinha em outras instituições em que atua e nas quais estava com muitos afazeres por causa do fim do semestre letivo, até que encontramos um horário compatível. Mas a entrevista iniciou com mais de uma hora de atraso. Chegamos, cumprimentamo-nos com alegria, como de praxe, tendo em vista que esse professor é sempre muito alegre quando nos encontra pelos corredores da instituição na qual hoje somos colegas de trabalho. Acomodamo-nos à mesa do professor em uma sala de aula reservada para essa finalidade, e a entrevista aconteceu sem interrupções, durando em torno de 45 minutos. Quando encerramos a conversa, agradecemos um ao outro e nos despedimos.

Perfil pessoal e profissional do entrevistado

Competente é graduado em Direito e em Economia, mestre em Economia pela Universidade Federal da Paraíba, exerce o magistério há 21 anos, com carga horária semanal de 20 horas-aula, na condição de horista. É professor em outras instituições, sendo uma particular e outra pública. Sua primeira experiência como docente em uma faculdade na cidade onde concluiu o mestrado. Retornou à Teresina – PI, sendo admitido na IES *lócus* da pesquisa, onde está há 16 anos ministrando disciplinas de cunho teórico-propedêutico, não tendo registro de ter sido professor de disciplinas técnico-jurídicas, sendo este um aspecto do seu perfil importante para a compreensão da sua construção identitária docente.

Professor Competente: a trajetória para o “tornar-se” professor de Direito

Os primeiros ensaios com a docência foram narrados pelo professor Competente rememorando episódios da infância. A análise da sua narrativa, assim como da professora Sonhadora, seguiu o fio condutor lógico-temporal da narrativa, por meio do qual fizemos a análise considerando o objeto de estudo.

Assim, do mesmo modo que fora entregue para professora Sonhadora um conjunto de fotografias, o professor Competente também recebeu as imagens da sua primeira turma de alunos de Direito, momento em que expressou um largo e audível riso, demonstrando emoção e fazendo perguntas sobre o paradeiro de cada uma daquelas pessoas das quais ainda lembrava os nomes. Apreciou as fotos por alguns minutos e, após ouvir e ler a questão geradora, iniciou a sua narrativa.

O partícipe iniciou a sua narrativa descrevendo episódios vividos na infância, e reproduziu uma situação na qual deixa evidente que professor é aquele que fala ao público e “ensina”, afirmando: “As minhas experiências de ensinar foram no final de férias. [...]. Eu pagava para ensinar os meninos [...]. A primeira experiência foi pagando para as pessoas quererem me ouvir.” Esse evento foi eleito por este professor como a primeira experiência relacionada ao ato de ensinar, demonstrando que a imagem que temos de professor perpassa pelas experiências mais remotas da nossa trajetória de vida.

Essa experiência do professor Competente nos remete ao entendimento de que a experiência pré-profissional, ou seja, aquela que é vivenciada anteriormente ao ingresso no ensino superior, em que são iniciadas as atividades profissionais, não forjam o

desenvolvimento de competências das práticas da profissão que são dinâmicas e construídas ao longo do tempo.

Seguindo a sua contagem de história, o professor Competente lembrou-se do seu pai e da sua necessidade de reconhecimento, cuja imagem guardada é a de um homem inteligente e que ensinava muito, sendo esse personagem um elemento importante na constituição identitária desse professor pela intensidade com que ele descreveu esse momento da sua vida.

Segundo Kaufmann (2004, p. 164), “[...] a exigência de reconhecimento submerge a sociedade. Cada qual espreita a aprovação, a admiração, o amor, o olhar do outro [...], a sede de reconhecimento é desesperante”. Com a fala do partícipe, percebemos que a sua conduta inicial como docente foi traçada no seio da família:

Eu queria muito me aproximar do meu pai, pela inteligência dele... Era inteligente, culto e fechado. Eu gostava de ser elogiado pelo meu pai. Eu gostava que tivesse orgulho de mim. Meu pai era formado em Comércio, e eu me aproximei com Economia e Filosofia. Eu aprendi aos poucos e continuo aprendendo cada vez mais. (Competente, 2016)

Continuando a sua história, o professor Competente deu um salto e elegeu narrar suas experiências no ensino médio, em uma instituição particular em Teresina. Este professor, assim como a Sonhadora, exerceu atividades de monitoria, mas no ensino médio. Ele afirma que essa experiência o influenciou a gostar do Direito, porque à época estudou a Grécia e a Idade Média, tendo sido esse momento determinante para a escolha da sua graduação. Assim, o professor Competente registra:

O segundo momento foi no primeiro ano científico. O professor era o padre, professor de história. Ele fez um trabalho voluntariamente para quem queria estudar Grécia e Idade Média. Idade Média não gostei e nem tenho apreço, mas estudar Grécia, apresentei na minha turma. E foi tão bem que ele me levou para as outras turmas do primeiro ano, falando sobre a Grécia. (Competente, 2016)

Este partícipe, ao iniciar sua narrativa, elegeu como primeiro evento relacionado à docência aquele em que falou para um grupo de crianças que moravam na fazenda de seu pai. Novamente, ele descreve como o seu segundo momento com a experiência docente, quando fala aos colegas do ensino médio, no exercício da monitoria. Dessa narrativa, compreendemos que o professor Competente acredita que o “ser professor” se expressa quando ele fala para um grupo de pessoas, alunos, no caso seus monitorados.

A experiência como monitor, ministrando aulas sobre a Grécia, despertou no professor Competente o desejo de fazer o curso Direito, que, na época, era quase obrigatório aos jovens que estudavam em escolas privadas. É o que percebemos quando diz:

E ali eu vi que eu gostava de Grécia, e passei a comprar revistas sobre Grécia. [...] E aí, vem o Direito, Roma. [...] e eu decidi que iria fazer Direito, porque Constituição, Grécia, Solon, Péricles. Eu fiquei maravilhado, não sabia muito bem o que era. [...]. Eu entrei para Direito na época era quase que obrigatório, ou fazia Direito, Medicina, Odontologia, Computação ou Engenharia Civil. Eu escolhi Direito por causa da Grécia. Meus pais me deixaram livre. (Competente, 2016)

Segundo Giddens (2002), somos um projeto reflexivo que nos faz perceber, dentre tantas escolhas, o que queremos ser. Nesse sentido, este partícipe constituiu-se bacharel em Direito nas relações com seus professores, com seus colegas e com os conteúdos que lhes foram transmitidos e que contribuíram para definir o seu lugar na família e na sociedade. Nesse sentido, embora o professor Competente tenha afirmado que estava livre para escolher, o meio social foi importante e exerceu um papel relevante na escolha de ser bacharel em Direito.

Essa percepção registrada pelo professor Competente, mesmo que na época em que fez suas escolhas profissionais ainda não tivesse o esclarecimento necessário, era nítida para ele a importância do que se discutia na escola, e, em sendo uma instituição confessional voltada às atividades de caridade dos jesuítas, esse professor teve muita influência da igreja no seu processo formativo. Ele descreve uma de suas experiências da seguinte forma:

Os padres jesuítas ensinavam muito sobre essas questões, ensinavam muito sobre o menor de rua, prostituição, drogas, sem teto, invasão de terra. A gente fazia encontros na Socopo sobre o sistema, levaram pessoas desses agrupamentos humanos para falar dessas questões, para dar depoimento. Era uma época muito bonita, da teologia da libertação, Leonardo Boff, Frei Beto. Eu queria saber, mesmo não sendo cristão. Os padres que falavam dessas questões eram os padres mais inteligentes. Eu vi que o Direito não era só juiz, desembargador, direito era também era um instrumento de construção desse negócio que eu passei a sonhar. (Competente, 2016)

Essa visão do professor Competente sobre a sua própria formação nos leva a apreender que as discussões de cunho social são relevantes para a sua constituição de si, o que repercutiu na sua formação no ensino superior quando apresenta uma narrativa crítica sobre o curso que iniciara na UFPI. Assim ele narra:

Quando eu entrei no curso de Direito, eu percebi que era um curso fraco. Era à noite, uma *big* Federal, que era da Paraíba, já tinha mestrado. Os professores de Português, incompetentes, os professores da minha escola eram melhores, o de Inglês não sabia nem falar direito. E só no terceiro período de Direito, eu percebi que tinham leituras mais caudalosas, na quantidade de leitura, que exigia processo, constituição, e eu vi que era um curso que tem sentido. Foi um choque tão grande na época. O civil foi um choque grande. Eu tive um professor que era um padre doutor em Direito Romano em Roma, formado em Roma. Ele usou a Igreja Católica para adquirir o conhecimento. E a Constituição tinha acabado de ser feita. E ele era contra a união estável. A Constituição era um avanço

civilizatório. Era época da eleição do Collor. E eu já fazia a Filosofia e vi que Filosofia era minha praia e depois eu fiz Economia. A Filosofia não tomava meu tempo. (Competente, 2016)

Percebemos, nessa narrativa do professor Competente, que é um aspecto importante da sua construção identitária docente a preocupação com o domínio do conhecimento. Dessas interações que teve no ensino médio e no ensino superior com seus professores, identificamos que, para ele, ser professor requer estudo. Esse aspecto se confirma quando diz: “[...] eu gosto de desafio. Não tem coisa melhor no mundo. Ensinar para mim é mais uma extensão de ler. [...] E dar aula é basicamente uma decorrência de ler”.

O fascínio pelo estudo fez com que o professor Competente fizesse, de forma quase concomitante, três graduações. Nesses estudos, a sua construção identitária docente foi sendo forjada na percepção de que bom professor é aquele que sabe o conteúdo, que tem conhecimento. É o que inferimos desta narrativa:

E tinha um rapaz da Paraíba, Celso Furtado, era um grande economista do Brasil, de João Pessoa, e ele costumava ir a cada semestre na universidade, parava suas atividades, e íamos pro ginásio coberto. E eu nunca vi uma pessoa tão inteligente como o Celso Furtado. Eu assisti três palestras dele e fiquei impressionado com o discurso econômico, com a capacidade de explicar algumas coisas que, para mim, interessava muito, tipo assim: porque que existe pobreza no mundo? Qual a causa da pobreza? [...] Eu realmente não tinha identificado, achava que era injustiça social, por causa do Direito, mas não entendia muito bem, e, por causa dos estudos em Economia, passei a entender porque algumas regiões são pobres, porque a pobreza se reproduz. A Filosofia não me dava essa resposta. A Filosofia discutia mais o ser em si. Eu fiz Economia por esse motivo. Eu não sabia que tinha Matemática. O idiota aqui não sabia. (Competente, 2016).

Competente demonstra a sua preocupação com a finalidade social da produção do conhecimento, demonstrando que sua busca constante pela leitura lhe permite ensinar e entender realidades sociais. Percebemos que esse é um traço importante da constituição identitária docente desse professor. As interações que teve nos cursos de Economia e de Direito o inspiraram a um modo de ser professor, em que as aulas magistrais, diante de um público para quem se ensina, imprimiram marcas identitárias que ele considera importantes para ser professor.

Percebemos que este partícipe realizou o ingresso em três cursos de graduação, tendo concluído Direito e Economia, restando o de Filosofia, o qual não foi terminado por força de uma política de Estado. Como afirma:

O Collor assumiu e só podia fazer dois cursos, eu fiz Economia e Direito porque tinham mais possibilidades. Mas foi em Filosofia que tive contato com a Pedagogia. Foi com

Filosofia que eu paguei Metodologia do Ensino I e II, Metodologia da Pesquisa, Filosofia da Educação, História da Educação, e passei a ver que era importante esses conhecimentos que eu não tinha em Economia. (Competente, 2016).

Com essa narrativa, percebemos que esse professor possui como aspecto importante da sua construção identitária a aproximação com o conhecimento interdisciplinar, a partir das suas leituras e das aproximações dos conhecimentos produzidos. No que se refere à escolha pela Filosofia, percebemos que foi o momento em que Competente se aproximou dos conhecimentos pedagógicos. Por ser uma licenciatura, cursou disciplinas relacionadas à metodologia do ensino e, por isso, teve acesso a discussões relacionadas ao processo educativo.

O professor Competente compreendeu que nessa área havia várias correntes pedagógicas, afirmando: “[...] em Pedagogia eu vi que tinha uma discussão ampla e com várias correntes de pensamento. Encontrei uma corrente de pensamento social e fiquei abismado que de quem eu mais gostei era advogado”. Para Ele, foi novidade saber que Paulo Freire – que não é pedagogo, mas advogado, e que é um autor de renome internacional – foi inspirador de teorias da educação. Mas o que chama atenção é que ele afirma: “[...] as disciplinas de Pedagogia que paguei não me serviram para entender realidade de sala de aula [...]”. Dessa forma, embora esse professor tenha tido acesso ao conhecimento teórico voltado à metodologia de ensino não aproveitou *ab initio* o que lhe estava sendo proposto.

E, mais uma vez, transparece, na sua narrativa, que para a sua construção identitária docente é muito importante a compreensão das realidades. Nesse sentido, percebemos que, embora diga que a Pedagogia não lhe deu respostas para sua compreensão quanto à realidade da sala de aula, deixando transparecer o seu desencantamento, guardou conhecimentos que diz ser relevantes para suas práticas na docência. Assim ele narra:

As disciplinas de Pedagogia que paguei não me serviram para entender a realidade de sala de aula, mas eu adorei Freinet, e aprendi sobre as aulas-passeio, aquela coisa toda. Tinha jornal, cartas. Eu até fiz um trabalho em cima do Freinet. Eu me aprofundi no curso de Filosofia e eu vi que havia várias correntes da Pedagogia e não tinha uma linguagem única. (Competente, 2016).

Com efeito, os bacharelados não preparam para a docência. Seus conhecimentos são diretamente voltados ao exercício profissional. Com o Direito, isso não é diferente. Mas, devemos considerar que Competente teve acesso aos conhecimentos da Pedagogia quando cursou disciplinas relacionadas à metodologia do ensino no curso de Filosofia, em que se

deparou com informações importantes que poderiam lhe auxiliar na sua prática docente, embora tenha considerado deficientes as informações acessadas no curso.

Essa perspectiva abordada pelo professor Competente nos conduz ao que Larrosa (1998, p. 8) afirma acerca da Pedagogia que é aberta, e, como tal, não restrita aos que se tornam proprietários de certezas e que dizem como deve ser. Segundo este autor, “[...] cada um dispõe, também, de uma série de tramas nas quais se entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se com um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu”. Nesse sentido, a percepção deste participante diante dos conhecimentos da Pedagogia só tomou para si o que lhe fez sentido para sua prática na docência.

Ao referir-se às aulas-passeio, resultante dos estudos que fez da obra de Freinet, Competente orgulha-se de atividades que fez em outra instituição de ensino, ao ministrar a disciplina de Direito Ambiental. E isso demonstra que talvez o acesso aos conhecimentos pedagógicos contribua, também, para o processo criativo de tornar-se e de ser professor de Direito.

Para o professor Competente, no que se refere ao tipo de abordagem de ensino e à classificação do curso como bacharelado, “Economia é a mesma coisa do Direito, você estuda para trabalhar, não para construir conhecimento com outro ser humano. E eu percebi a importância da Filosofia.” Este professor demonstra, na sua narração, a compreensão das finalidades que têm os cursos de bacharelado e de licenciatura e a sua deferência à Filosofia, embora não tenha concluído o curso.

A sua busca pela autoformação o conduziu à especialização, que, segundo ele, ainda não era o que ele chama de “indústria da especialização”. Esse fato, para ele, foi relevante, ao considerar que a sua busca pelo conhecimento o levou a fazer a pós-graduação em Direito Processual Civil. Para este professor, o ensino especializado o fez ter uma visão diferente de mundo:

Terminei o Direito. Economia consegui acelerar depois de um ano meio e terminei. Fiz a especialização. Naquela época, não tinha essa indústria de especialização. Você tinha que fazer uma prova para entrar. Eu fui fazer no Ceará. E eu escolhi Processo, porque eu tinha muita dificuldade com Processo. Na disciplina de Processo eu vi tanta filosofia e não imaginava que aquele curso na graduação de Direito tinha uma coisa mais crítica por trás, que a lei era fruto de uma discussão teórica maior. Vi Nikolas Luhmann, vi autopoieses, sistema, Marcelo Guerra, Marcelo Souto Maior, Arnaldo Vasconcelos. Eu vi na graduação também, mas eu não vi que o Processo era uma coisa tão técnica, eu jurava que era tão técnico, tão seco, tão codicista, e não é. Tem toda teoria procedimental e passei a fazer o *link* entre Descartes com a não razão finalista e procedimental. E passei a perceber que o Processo é uma forma de conhecer. Comecei a perceber que não é uma forma

estéril, mas uma forma de conhecimento. Aprendi a ler livros que não são livros da graduação. Fiz o projeto do mestrado. Passei e terminei o mestrado, que era dois anos e meio, terminei em dois anos, fiquei um tempo a mais para pegar a bolsa e fazer algumas discussões. (Competente, 2016).

Mais uma vez, em sua narrativa, o partícipe reforça um aspecto configurativo de sua identidade docente: o domínio do conhecimento. A busca pelo saber o faz narrar suas descobertas acadêmicas e esse aspecto repercute no modo como imagina ser a identidade que tem para o outro, sendo esse outro os seus alunos. Segue narrando:

Eu acho que os alunos me veem como um professor com capacidade. Eu passo a manhã inteira lendo. O final de semana preparando aula. Eu me vejo como uma pessoa competente. No semestre passado, eu peguei Direito Tributário e Direito Civil I, que eu odiava, e agora Civil está tão diferente, tão constitucional. Terminei todo o assunto, cheguei até decadência. E tentei acompanhar. E, num primeiro momento, os alunos ficaram com medo. (Competente, 2016).

Percebemos, na narrativa desse professor, que ele admite que seus alunos o veem como alguém que gosta de estudar, capaz, sendo também um aspecto a ser considerado o fato de ele admitir que seus alunos o temem talvez por demonstrar um perfil exigente na condução das suas disciplinas.

Nesse sentido, este partícipe afirma que “[...] a relação entre o professor e o aluno não é nada romântica, que eu tinha estudado em Pedagogia, bem romantizada. É uma relação que tem que ter controle, não é uma relação de confiança total”. Ele critica o modo como a Pedagogia é ensinada, considerando-a romantizada e sem encaminhamentos práticos sobre os dilemas da profissão docente, ou seja, muita teorização sem relação com a prática.

Já com o seu grau de mestre em mãos, o professor Competente iniciou a vida docente, ao arrumar um emprego na Universidade Católica de Pernambuco: “[...] foi meu primeiro contato”. Depois de algumas questões pessoais, voltou ao Piauí com a “promessa de trabalhar” na instituição que é local desta pesquisa, tendo em vista que “não tinha professores com mestrado”.

Esse processo de ingresso na docência não foi tranquilo, pois, segundo ele, o mestrado não o preparou especificamente para a sua relação com seu aluno. Competente afirma: “[...] entrei em sala de aula e acreditava que estava plenamente capacitado para entender e lidar com o fenômeno aluno”. As experiências na relação professor-aluno, para este partícipe, constituíram importante elemento configurador da sua identidade, demonstrando, na sua narrativa, que havia necessidade de humanizar-se no processo de ensino e aprendizagem. Essa

perspectiva narrativa é reforçada quando afirma: “[...] a gente é jogado no ambiente de trabalho e você não ensina nada [...], acham que, academicamente, tem que entrar sabendo tudo, fascinando tudo”.

Ao longo do tempo e com as experiências vividas no cotidiano da sala de aula, o professor Competente percebeu que era necessário mudar. E essa mudança se deu em relação ao seu comportamento diante dos alunos, ou seja, as descobertas da autoformação e das experiências o fizeram moldar um novo modo de ser e de fazer. Sobre isso, ele reconheceu a sua mudança necessária, considerando que o modo de ser herdado de seus pais, muito rígido, poderia ser maleável. Sobre isso, este partícipe afirma:

[...] eu percebi que tinha que ser mais maleável, eu não era maleável, porque não sou maleável comigo mesmo. Meu pai era judeu, de origem inglesa, lá em casa tinha hora para tudo, e tinha uma exigência muito grande. Eu era muito rígido e acredito que ainda sou. Me comprometia muito com a ideia do conteúdo. (Competente, 2016).

Percebemos, na narrativa desse professor, que a sua construção identitária pessoal e familiar repercutiu na sua construção identitária profissional docente. Nesse aspecto, considerando que este partícipe prestigia o domínio de conteúdo como condição para o seu exercício docente, ele comprova a sua configuração identitária docente quando assume preocupação maior com o conteúdo. Demonstrando também que nos conduzimos na profissão a partir de crenças internalizadas ao longo da vida. É o que compreendemos quando faz alusão ao seu pai e à sua cultura familiar.

O domínio do conteúdo, para quem é professor, é condição importante, por contribuir para a transposição dos conhecimentos produzidos pela ciência, mas não somente isso é necessário para ser professor. Diante dos processos dinâmicos das relações sociais e dos conhecimentos docentes, o professor Competente reconhece que há necessidade de mudança diante das realidades vividas em sala de aula, afirmando:

E eu fui mudando, porque como eu vinha de um colégio jesuíta, e entrei na universidade e cheguei a um modo de ser. Aquele professor não é mais hoje. Hoje, eu toco nas pessoas para ver se as pessoas percebem o que eu não sou... Tiro brincadeira, eu brinco para facilitar o processo de aproximação. (Competente, 2016).

Desse modo, com base nessa narrativa, percebemos que quando este partícipe reconheceu em si a necessidade de mudança, os hábitos e as rotinas que antes faziam parte da sua identidade assumiram outra configuração. Essas mudanças geraram choques biográficos,

implicando diálogos internos e percepções sobre a necessidade de transformar-se, recriar-se, adquirir novas formas de ser e de estar na profissão docente.

Este partícipe, pela crença de que deve estudar para ter conhecimentos, passou a cobrar dos seus alunos essa postura, ou seja, saber se estudavam efetivamente, se estavam absorvendo o conteúdo, sem a preocupação quanto ao relacionamento professor-aluno, sendo esse um demarcador importante da sua configuração identitária. Assim Competente diz:

Minha preocupação era saber se os alunos estavam estudando e não cativando os alunos. Depois que a gente começa a perceber que é bom brincar em sala de aula, que é bom se humanizar. Falar besteira em sala de aula, os alunos gostam. Que é bom falar coisas não somente de conteúdo, que na sala de aula a gente vai conquistando a amizade das pessoas. Inicialmente, eu entrei buscando conteúdo, com muito conteúdo. (Competente, 2016).

Desse modo, considerando o nosso objeto de estudo, este professor reconstruiu sua identidade pessoal administrando subjetivamente a sua relação com seus alunos, num processo de assimilação e de acomodação que lhe permitiu a absorção de novos comportamentos, novas atitudes e novas crenças, ajustando a sua estrutura identitária, partindo de um processo avaliativo de si, dando significados aos quais incorporou novos elementos frente à sua necessidade de mudanças.

As mudanças identitárias são acompanhadas de momentos de crise resultantes de suas interações sociais, implicando em transições por meio das quais internalizamos novas crenças que nos conduzem a ter outras configurações, outros papéis, outras atitudes em busca de novas formas de nos relacionarmos. Nesse sentido, da narração do professor Competente, destacamos este recorte:

Nunca fui ponte. Antigamente, eu era o acelerador de conteúdo, eram 250 e 300 páginas. Hoje, eu vejo que eu tenho que ser a ponte para que eles entendam alguma coisa. A gente reclama e a gente fica se sentindo incapaz. Eu explico uma coisa, faço revisão, nunca fiz revisão na minha vida. Eu estou fazendo revisão. (Competente, 2016).

Desse modo, este partícipe reinventou-se para relacionar-se melhor com seu aluno, e essa mudança o fez adotar um modo de ser diferente, em que o conteúdo já não é mais o principal da relação professor e aluno, mas a ponte que liga sem pressa, lidando com os desafios do perfil atual do aluno que está no ensino superior. Nessa narrativa, deixa transparecer que teve que ponderar as suas crenças internas, diante das realidades que encontra na sua sala de aula nos tempos atuais, fazendo-o inclusive adotar posições, para ele impensáveis, como fazer revisão de conteúdo.

As relações estabelecidas no seu contexto de sala de aula conduziram o professor Competente a repensar inclusive a sua linguagem, para que pudesse interagir com seus alunos num compromisso pessoal de aproximá-los dos conhecimentos jurídicos. Esse aspecto apresenta-se importante na configuração identitária desse professor, por considerarmos que, em sua trajetória pessoal, prestigiou o acesso ao conhecimento como elemento constitutivo de si e, com essa narração, demonstra estar preocupado e acessível ao seu aluno, conforme diz:

Essas pessoas, se a gente falar na linguagem que seja mais coimbrana, a linguagem jurídica, a gente vai afugentar essas pessoas. Eu estava falando das obrigações *proptem rem*, eu comecei a falar no início das obrigações reais e de direitos obrigacionais. A gente vê a dificuldade da língua latina, e são termos jurídicos, não tem como fugir, porque faz parte da linguagem jurídica. E os alunos têm uma dificuldade enorme de mergulhar nesse mundo formal, o mundo jurídico é um mundo formal. E se você pega o código civil, está cheio de palavras latinizadas. Eles têm uma distância muito grande. (Competente, 2016).

Nessa narrativa, percebemos que a relação com os seus alunos está conduzindo este professor a uma interação ativa em que ao mesmo tempo reconhece a si e o outro, numa dinâmica em que reflete sobre a sua linguagem para poder comunicar-se, manifestar-se diante dos desafios da vida social daqueles que estão em sala de aula e de suas próprias necessidades frente aos desafios profissionais, em busca de efetiva comunicação.

As dinâmicas identitárias, nos diferentes espaços onde este professor constitui-se profissionalmente, deslocam-se e descentralizam-se atribuindo significados, ainda que provisórios, sobre o seu fazer e ser professor. Nesse sentido, ao referir-se às necessidades formativas de seus alunos, este partícipe afirma que foi afetado e teve que se adaptar e redirecionar suas práticas docentes da seguinte forma:

Nosso aluno mudou muito. [...] A questão de serem alunos mais populares. Aqui houve uma mudança profunda. E isso me afeta como professor, porque isso me fez não ser tão acelerador. E isso me fez ir para o quadro, explicar, e pergunto se entenderam uma coisa assim bem detalhista. Engraçado, eu não era assim. Eu sentava, dava o ponto e começava a falar e quem quisesse que copie. [...] O alunado mudou, e a gente tem que mudar, aproveitar a aula ao extremo e parece que é o único momento que o aluno vai aprender. A gente se legitima na aula. [...] estamos muito resumidos a isso. Eu precisei ser mais maleável. O curso de Direito fora da federal, nas particulares, teve uma mudança brutal no perfil do aluno. Você tem que trazer todo o livro na sua fala, na sala de aula, parece que o único lugar da aprendizagem é a sala de aula. É o único local. Eu faço prova e coloco que são questões discutidas em sala de aula, e aviso que são quatro questões de sala de aula e uma do livro. (Competente, 2016).

Este professor admite estar afetado com o perfil de aluno que encontra em sala de aula, a tal ponto de ter que mudar o seu modo de ensinar. Compreendemos dessa narrativa certa

frustração em ter que ser detalhista na exposição do conteúdo, de não ter mais como ler e criticar os autores lidos e ainda por considerar que a sala de aula é o único espaço que seu aluno reconhece como local de aprender.

Diante dessa fala do professor Competente, entendemos a sua negociação interna com o que pensava ser a imagem do bom professor, para um modo de ser resumido à sala de aula, sem muitas exigências quanto ao domínio do conteúdo abordado, mas sendo maleável quanto a essa realidade. O aspecto narrativo deste partícipe nos conduz ao que Larrosa (1998, p. 38) afirma: “A questão é que aqui estou contando um conto que li num livro que está atravessado por outros livros e que, por sua vez, atravessa outros livros até chegar um dia a mim e, hoje, a vocês.” Portanto, o que foi lido por este professor chega até seus alunos, mas essa condição causa neste docente desconforto, quando, na verdade, para ele seria melhor ler e discutir as teorias em sala de aula, dito outrora por ele, como um lugar rico de aprendizagens.

Outro aspecto relevante configurativo da identidade docente deste professor relaciona-se a problemas procedimentais da atividade docente. Competente não sabia que “[...] ao entregar as provas, tinha que controlar o recebimento [...]” delas pelos alunos. Esse desconhecimento o fez passar por uma situação diante da coordenação do curso de Direito, momento que foi chamado por ele “um grande estresse profissional”. Isso porque, além de ter o aluno lhe cobrado uma prova que já tivera recebido, agindo de má-fé, o docente ainda teve de suportar a coordenação desconfiando de sua palavra.

Esse fato moldou a prática do professor Competente, fazendo-o ser mais rigoroso com a frequência e a entrega de documentos. Esse modo de agir está presente nas suas relações cotidianas com os colegas e na sala de aula. Essa regulação, que era institucional, imprimiu no professor uma imagem de ser um professor exigente cuja conduta se incorporou ao seu fazer docente por reconhecer que era necessário ao seu exercício da atividade professoral.

O professor, no ensino superior, tem a necessidade de saber lidar com o nível cultural dos alunos. Competente faz alusão a esse aspecto dos discentes que ingressam nas instituições de ensino superior privadas e ao modelo de professor que esse estudante exige. Para este docente, é bem diferente do nível cultural de outras épocas.

Aqui, a gente vê mudança no padrão. Abriu mais turmas. Tivemos contato com pessoas que precisam aprender a escrever. Ainda precisam aprender a respeitar, por exemplo. Acho que não vem de núcleos familiares que tem um pai, um norte, uma bússola. As pessoas são dispersas nessas questões que facilitam os tratos dessas relações. Essa é uma grande mudança que eu percebo nesses últimos 15 anos: o alunado. Temos alunos do interior do Maranhão, do Piauí, do interior da Bahia, de Remanso, na Bahia. Um aluno com dificuldade em todos os sentidos. Uma pessoa que está ali precisando de atenção. (Competente, 2016).

Nesta narrativa, percebemos que o partícipe faz um comparativo com as lembranças que tem sobre a sua própria formação, demonstrando certa decepção, mas reconhecendo que são alunos que necessitam de um professor atencioso e que esteja preocupado com a reorganização de suas práticas, para que possa realizar de modo diferente a sua atividade.

Desse modo, com as mudanças culturais da sociedade, o que se quer é colaborar para formar sujeitos que exerçam sua humanidade, não podendo estabelecer uma relação de dominação que negue essa condição, motivo pelo qual a ação docente deve ser dialógica, em que a vivência da democracia seja elemento fundamental em sala de aula, ainda que o nível cultural não seja o esperado.

O conhecimento idealizado como uma construção do contexto educacional, no qual os diferentes saberes se cruzam, sejam eles cotidianos e/ou sociais e científicos, com referências diversas, acontece no dia a dia, sendo que as relações estabelecidas ocorrem em processos complexos, recontextualizados e construídos diante das dinâmicas das interações diárias em sala de aula.

Outro aspecto que emerge desta narrativa é o fato de que, diante dos desafios que encontra com esse novo perfil de aluno, o professor Competente encontrou a solução adotando postura tradicional de ensino: “Eu faço prova e coloco que são questões discutidas em sala de aula, e aviso que são quatro questões de sala de aula e uma do livro.” Nesse sentido, compreendemos que tal postura reforça a uma marca identitária construída desde a infância: alguém que fala para um público.

Esse fato repercute na vida do aluno, tendo em vista que, com a adoção de um modelo tradicional de ensino com aulas expositivas, tem sido exigido dos professores postura diferente, que considere as especificidades dos alunos, sob pena de ter muitos deles reprovados por não conseguirem se adaptar ao modelo de ensino do professor. No caso deste partícipe, a reprovação é uma questão sobre a qual teve que refletir diante da sua percepção sobre esse novo perfil de aluno, bem como pelo entendimento de que nem sempre a reprovação é a melhor solução para alguém aprender melhor e, mais uma vez, imprimiu em si uma nova configuração.

Frente a essa realidade, o bacharel-professor é instado a pensar sobre sua prática, seja em perspectiva técnica, seja em sentido crítico. Nesse aspecto, o partícipe entende que o professor deve estar atento ao seu aluno, percebendo-o para além do conteúdo que este expressa ter ou não nos momentos avaliativos:

Eu tive um aluno reprovado seis vezes em Direito Ambiental, e em outra disciplina, reprovado dez vezes e o aluno começou a desenvolver doença. Eu não tinha espaço, com a sala de aula com 40 alunos, para poder trabalhar aquele aluno. E o pai começou a se preocupar com ele e começamos a trabalhar com isso e foi a primeira pessoa que eu tive que passar. Eram pessoas que tinham dificuldades existenciais e reprovar não resolve. A reprovação não vai mudar. (Competente, 2016).

Esse estranhamento do professor Competente ocorre por meio do desenvolvimento de uma consciência de realidade decorrente dos processos históricos em que os educandos vivem, das realidades construídas ao longo de suas vidas. E os professores devem estar preparados para isso. Dependendo das decisões adotadas em sala de aula, das escolhas que fazem como educadores, realizam uma educação transformadora e emancipadora ou conservadora.

Dessa narrativa, percebemos que a marca identitária que prestigiava somente o conteúdo foi se tornando mais maleável, com a percepção da mudança do perfil do aluno, fazendo com que, diante dessa realidade, este professor se auto-organizasse e criasse outros modos de ser professor de Direito.

Com efeito, as questões dilemáticas interferem na prática do professor e na forma como ele é reconhecido pelos colegas e pelos outros sujeitos da sociedade, na medida em que adota comportamentos pautados em crenças sobre o que é ser professor. Sobre isso, o participante é contundente, quando diz: “[...] eu percebi que eu tinha que observar mais, não só me preocupar com conteúdo, mais com a entrega de provas, controlar a chamada, digitar a chamada. Eu percebi que é uma relação que tem muitas surpresas”.

A construção da configuração identitária profissional passa a ser analisada em uma transição entre si e os outros, gerando imagens desses sujeitos associadas às emoções que permitem ativar ou desativar os dados dessas relações profissionais docentes. Nesse sentido, o professor Competente reconhece que os seus alunos têm uma imagem que, para ele, não é real:

Começou a criar o mito em cima de mim, os alunos chegaram em sala de aula com medo. Nenhum aluno de Hermenêutica e Constitucional ficou reprovado. Eu passei a não dar tanta importância à prova. Passei a não dar tanta importância à prova como aferição, era oral mesmo. Eu tinha alunos superinteligentes, mas na prova escrita tirou zero, e, na prova seguinte, eu fiz prova subjetiva e ela tirou dez. É muito difícil isso, a gente tem que olhar para o aluno, os alunos têm vários perfis. (Competente, 2016).

Apesar de se reportar ao fato de que é um professor exigente, o professor Competente também se apresenta como alguém que tem sentimento humanista, “[...] de querer bem, de

querer ajudar”. O reconhecer e o autorreconhecer-se são evidentes quando ele diz: “[...] eu tive alunos fascinantes, que brilhavam os olhos, e passei a perceber que deveria olhar para esses alunos até para se estimular como ser humano que quer ser feliz no que faz”. Essa percepção de si como docente repercute na sua prática em sala de aula e na assimilação de seus alunos sobre seu modo de ser.

Desse modo, entendemos que ouvir e se fazer ouvir é uma necessidade humana e o que nos torna humanos. Nesse sentido, a prática de Competente passa pela afetividade e pelas emoções, que são elementos constitutivos importantes do ser humano e da sua constituição identitária. É o que percebemos quando afirma:

Acho que o ensinar, o ser professor, aprender a ser professor, aprendi mal algumas coisas. A gente vê logo de imediato não é... o sentimento humanista prepondera, querer bem, querer ajudar. Eu sabia que era proibido dar o telefone para os alunos. Eu dava para aqueles que ligavam. Era um aluno que ligava e passava horas puxando conversa. Eu tive alunos fascinantes, que tinham os olhos que brilhavam, e passei a perceber que deveria olhar para esses alunos até para me estimular como ser humano que quer ser feliz no que faz. (Competente, 2016).

Lidar com pessoas requer certa sensibilidade para se entender que a percepção de cada uma delas varia muito, assim como são várias as histórias possíveis em uma sala de aula. Esse fato também foi compreendido pelo professor Competente: “[...] eu percebi que nem todo mundo tem a mesma ideologia”. Ele percebe que na prática docente há uma grande dificuldade dos alunos para lidar com as ideologias:

Eu peguei a disciplina Direito Agrário, que tinha um aspecto social. Eu ensinava reforma agrária, desapropriação, todo o processo de desapropriação, decreto declaratório. Eu me lembro que eu falando em sala de aula e o aluno balançando a cabeça, balançando, dizendo não, não, não. E eu perguntei para ele o que ele tinha com a minha fala. E ele dizia que era contra com a desapropriação. E eu percebi que tinha um problema e que esse instituto deveria ser ensinado. E eu perguntei quantos hectares ele tinha e ele dizia que tinha 400 hectares. Eu disse a ele que para a desapropriação deveria ter no mínimo 1200 hectares e que ele tinha era que se aproximar do MST. (Competente, 2016).

Ao mesmo tempo em que aponta a dificuldade que alguns de seus alunos têm para lidar com o conhecimento, ele mostra uma característica de si, relativamente ao conhecimento jurídico numa perspectiva sociológica e as possibilidades de aprender e de mudar. Sobre isso, narra:

Eu percebi que havia outro problema que era lidar com as ideologias. As pessoas vão para sala de aula não para aprender, mas para confirmar o que já sabem. Há uma resistência muito grande, ou porque elas não são fascinadas pelo conhecimento. Eu vou lhe dizer: eu

sempre tive o espírito aberto. Quando eu fiz Filosofia, doía. Eu era religioso, muito religioso, judeu. [...] E eu tinha professores que me chocavam muito, mas eu queria ouvir e eu fui aprendendo. Eu entrei em choque algumas vezes. Mas eu fui aprendendo. Epicuro foi o primeiro filósofo que me fez doer a alma, modificar algumas coisas. Eu vi que nem nele está toda realidade do que ele fala. Nem em mim também. Eu aprendi com Epicuro, com o materialismo de Epicuro. Enfim, aos poucos, fui me aproximando mais desses autores críticos e absorvendo. Eu tinha vontade de aprender, de mudar. (Competente 2016).

Com essa fala, este professor novamente reafirma que faz parte da sua configuração identitária a sua autoformação, a sua busca pelo conhecimento. Desse modo, compreendemos que as experiências vividas por este partícipe ensinam e moldam o modo de ser diante de várias circunstâncias que emergem no contexto das práticas na docência.

Para Competente, as instituições particulares de ensino tiveram uma mudança significativa, pois, para aqueles que estudam nelas, a autonomia intelectual é quase impossível em face de algumas questões básicas. E, para alcançar esse intento, mesmo sendo um professor com características humanistas, ele deve também se reconhecer como sujeito de direito e entender que a aprendizagem acontece dentro e fora da sala de aula, especialmente considerando a globalização que conecta todos a todo o momento com as informações, sendo o docente uma ponte que liga os discentes aos seus modos de aprender. O professor Competente afirma:

Outra questão é a dificuldade que eu vejo, ao mesmo tempo, que é oportunidade. É a forma, que eu não sei tratar. Os alunos precisam ter uma aula de como mexer com mídia. Eles são analfabetos. Eles usam a informática, esse paradigma tecnológico, para namorar, para falar besteira. Eu vejo hoje pessoas profundamente ignorantes em sala de aula. (Competente, 2016).

Dessa narrativa, inferimos que o professor, reconhecendo a existência das tecnologias em sala de aula, sente-se impotente por não conseguir utilizar as ferramentas existentes e acessíveis por meio do celular para potencializar suas aulas. Entendemos que o conhecimento hoje acessível a qualquer hora e em qualquer lugar pode ser um aliado do professor em sala de aula, mas, para isso, faz-se necessário um novo jeito de ser professor, que, levando em conta a produção e a circulação das informações, pode conduzir seus alunos a conhecer e a aprender a aprender. Assim, é importante darmos conta da complexidade que envolve a docência no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, lembramo-nos do Contreras (2002, p. 75), quando afirma que a atuação docente é multirreferencial, que envolve fatores invisíveis em sala de aula, que “[...] é um jogo de ‘práticas aninhadas’, onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e

trabalhistas tomam parte, junto com os individuais”. Considerando o nosso objeto de estudo e as contingências descritas pelo professor Competente, percebemos que, embora reconheça a importância da internet no processo de ensinar e aprender, ele percebe que seus alunos, ao mesmo tempo em que tem uns que acessam videoaulas e até comparam seus professores, outros têm dificuldade em lidar com as tecnologias, demonstrando, inclusive, resistência para suportar essa situação, afirmando:

A aula de ontem, eu fui falar sobre questões de olhar aula *online*. Eu dou aula no 9º período, de Direito Tributário, e os alunos ficam assistindo a aula da Juliana Menarde. Eles ficam comparando. Eles estão na mídia, já sabem andar por conta própria. E no terceiro, tem dificuldade de andar por conta própria. Tem dificuldade de entender que essa situação é inexorável. Eles não usam a internet para fins acadêmicos. Eles usam a internet como uma questão lúdica. Eu vejo um grande obstáculo para o professor. Outra coisa é a minha resistência também. Porque nesses últimos anos, entrou a informática. (Competente, 2016).

O professor Competente demonstra a sua insegurança com as inovações trazidas pelo acesso à informação, com aulas veiculadas *online*, e, para além disso, percebe que as mudanças repercutirão nas instituições de ensino gerando no professor uma nova necessidade de adaptação e recriação de si diante do paradigma tecnológico ao qual estão submetidos os jovens. Manifesta um aspecto detectado em outros momentos de sua narrativa: a necessidade de resiliência diante das mudanças que não são impostas a si, gerando um novo modo de ser professor. Para o professor Competente, o sistema capitalista é o grande responsável pela insegurança que vive no mundo educacional, diante do avanço trazido pelas inovações tecnológicas:

O sistema capitalista instituiu, primeiro nos bancos, que foi o mais atingido, e, agora, está chegando na educação, para valer na educação e a gente não sabe. Eu fico meio inseguro, estou vendo a substituição do trabalho vivo, que são os professores na construção do conhecimento, pelo trabalho morto, que é a máquina, que é a informática. E isso vai gerar desemprego e até quando os jovens se adaptarem a essa questão, eu acho que vai ter uma perda de conhecimento por parte dos alunos porque eles ainda não entenderam ainda o que é o paradigma tecnológico. E a gente sabe que essas estruturas se modificam e a gente tem que se adaptar a elas, tem que ter resiliência para elas. Eu acho que a gente está vivendo esse intervalo. (Competente, 2016).

Ainda refletindo sobre os efeitos das tecnologias no seu constituir-se professor, este partícipe demonstra que é desafiadora essa construção de si, diante da sua resistência a um novo modelo, confrontando suas próprias crenças acerca do processo de aprender. Mas, como dito em outros momentos de sua narrativa, é um aspecto configurativo de si a resiliência para

aceitar as mudanças e, ao aceitar, reconhece que existem pontos positivos relativamente aos procedimentos burocráticos do fazer docente, como afirma:

Acho que é uma grande modificação esses últimos 19 anos, a questão tecnológica, o nível do alunado, que foi um desafio para mim. Eu estava imaginando, no início, quando a chamada na internet eu achava ruim e hoje eu faço no celular e facilitou. Muito bom o processo de construção da frequência. (Competente, 2016).

Nesse sentido, o construir-se e o reconstruir-se diante das relações estabelecidas nos ambientes da profissão favorecem a auto-organização e a recriação de modos de fazer a docência, envolvendo-se em processos de reaprender novos modos de ser professor, ainda que diante de uma crise interna frente aos desafios impostos, tendo que reconhecer em si aspectos que precisam ser mudados para continuar na profissão, num balanço pessoal de sobrevivência no meio institucional em que exerce sua atividade docente. Essa experiência para o professor Competente gera sentimentos de vergonha que colocam em cheque a sua capacidade de aprender o novo:

Eu acho que a instituição não disponibiliza e a gente vai e manda e a gente fica olhando tardes e tardes os ícones e não sei o que é. Eu fico pedindo as pessoas para tirar dúvidas e que se dane a entender os ícones, os pequenos ícones e como se faz. E isso me faz sentir burro. Eu só tenho coragem de expressar isso para algumas pessoas. (Competente, 2016).

O sujeito reorienta-se para uma mudança rumo a novas interações, adaptando-se e recriando-se. No caso do professor Competente, esse movimento autopoiético o conduziu a processos na busca de equilíbrio que o impeliu a identificar pontos em que se sentiu perturbado com as mudanças no ambiente da sua prática docente.

Com essa narrativa, percebemos que o professor Competente apresenta-se em crise quanto à sua maneira de ser e de fazer, cujo principal aspecto reside nas mudanças que atingem o mundo do trabalho, que demanda deste docente um redimensionamento do seu papel de professor. Para este professor “[...] no início houve um problema. Até as pessoas que estudam têm essa dificuldade. Acho que tem que haver uma mudança da cultura.”.

Nesse recorte da fala do professor Competente, ele se refere à sua relação com as mudanças tecnológicas. A sua ação está ligada à percepção que tem acerca de quem não sabe envolver-se com a tecnologia. Nesse sentido, o indivíduo é instado a definir ele próprio a sua estrutura identitária que lhe exige escolhas práticas que implicam o modo de agir frente aos processos interacionais.

Ao expressar “Eu fico pedindo as pessoas para tirar dúvidas”, o professor Competente evidencia esse encontro estrutural e o desencadeamento de mudanças nas quais as trocas dinâmicas de informações são desenvolvidas nas interações entre os sujeitos no intuito auto-organizativo e, nesse caso, para aprender sobre as tecnologias.

Nessa relação consigo, com o meio e com os outros, o narrador, ao narrar, partilha as suas histórias abrindo-se à reconstrução, à desconstrução e à significação das experiências vividas. Esse movimento de partilha das experiências é possível quando se tem acesso às narrativas que podem auxiliar na compreensão das realidades vividas pelos sujeitos, e, como técnica, propõe um discurso informativo resultante da perspectiva intersubjetiva que se apresenta entre pesquisadora e participantes da pesquisa. É o que reforça Ferreira (2014, p. 979), ao enfatizar que:

[...] a entrevista narrativa é o culminar técnico epistemológico do processo de criativização a que a concessão do uso das entrevistas tem sido recentemente sujeito. A entrevista já não é necessariamente concebida como uma técnica neutra, estandarizada e impessoal de recolha de informação, mas como resultado de uma composição (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os participantes da pesquisa ocupam em situações específicas de entrevista (de interrogador e respondente), dando lugar a um campo de possibilidade de improvisação substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas.

A imagem de si como alguém que detém conhecimento e a perspectiva de ser identificado pelos colegas como alguém que não conhece demonstra configuração identitária não desejada. Construindo imagem virtual para o outro como alguém que conhece as exigências tecnológicas que lhes são exigidas. Este partícipe demonstra sofrimento ao não ser orientado quanto às questões institucionais que lhe impõem um novo modo de ser, e a comunicação nesse processo é importante para que aprenda a ser de acordo com a identidade desejada pela instituição, mesmo que confronte as suas crenças quando diz ser obrigado a assumir esse novo papel. Assim, o professor Competente afirma:

Eles não pararam para explicar que você vai ser avaliado tecnologicamente agora e você não sabe. E, de repente, você é avaliado porque você não lançou no banco de questões suas questões, mas ninguém tinha me dito que era para lançar. Ninguém me falou, ninguém me disse. E eu fiquei assustado, porque parece que era uma obrigação que eu não sabia que era. Falta essa comunicação. Falta essa cultura da comunicação. A parte *hard* está lá e a outra é a cultura, falta essa comunicação. Falta essa ponte de como manusear o sistema. Eu não levo isso para a sala de aula, dou uma de sabido. Eu já perdi tempo danado tentando compreender. (Competente, 2016).

Nessa narrativa, percebemos que este partícipe demonstra um sentimento de certo abandono quanto à sua necessidade de familiarizar-se com os aspectos institucionais próprios das atividades docentes nesse ambiente. No mesmo sentido, apresenta preocupação com a sua imagem de ser um professor que não domina aspectos tecnológicos e que, por causa disso, pode sofrer julgamentos sobre questões que não foram solicitadas pela instituição de ensino.

Compreendemos dessa narrativa que o sentimento do professor é o de reconhecimento de uma situação constrangedora, em que são exigidas, dos docentes, condições de compreender as mudanças. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 93):

Os professores têm vivenciado os constantes apelos para transformar suas práticas, essa violência torna-se mais presente quando neles se têm depositado uma excessiva expectativa em relação às transformações que lhe são exigidas, quando, muitas vezes, não fica assegurada a compreensão dos mecanismos de participação dos professores nesses processos de profissionalização.

Quando o professor Competente afirma que perde um “[...] tempo danado tentando compreender [...]” a nova cultura institucional, demonstra que está submetido a uma crise e que está procurando auto-organizar-se e criar condições de sobreviver às mudanças às quais está submetido.

Nesse sentido, as crenças, os valores, a profissão, os interesses e as memórias deste partícipe agem como filtros, considerando a experiência vivida no ambiente institucional, aproximando-o de uma configuração identitária regulada por suas emoções diante dos desafios a ser superados frente às novas regulações, projetando imagens sobre o seu fazer docente, conduzindo-o ao desenvolvimento de novas práticas na docência em um processo que também é de formação.

Essas regulações institucionais, sobre as quais os professores estão submetidos, articulam-se com as dimensões subjetivas dos indivíduos envolvidos nas relações interativas no ambiente das práticas na docência, permitindo compreensões e incompreensões dos motivos determinantes para tomada de decisões dos professores, demonstrando o modo como os bacharéis interpretam-se e constroem-se professores ao longo dos anos.

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 89), é preciso definir o “[...] modelo profissional com a qual a instituição assume seu compromisso”. Nesse sentido, para este partícipe, a sua identidade está relacionada às orientações das organizações onde estão inseridos, dentro de uma perspectiva de pertencimento ao grupo, ao local onde exerce a sua docência.

A construção de si e do outro como docente, diante das mudanças institucionais frente aos papéis que são exigidos no cotidiano das práticas na docência, depende de orientações políticas e administrativas reguladores do sistema que orienta as ações no ambiente do trabalho. Nesse aspecto, a socialização organizacional é um processo por meio do qual a cultura e as estratégias institucionais conduzem os professores a construir configurações identitárias que fazem sentido em conformidade com a perspectiva de cada um dos bacharéis professores.

No caso do professor Competente, os processos de socialização no ambiente institucional dependem da sua configuração identitária pessoal, tendo em vista que demonstra dificuldades de relacionar-se com os colegas, sendo parte de sua maneira de ser certo solipsismo em face de um aspecto identitário internalizado desde a juventude: a leitura em busca do conhecimento, afirmando:

Na minha relação com os colegas, eu sou muito fechado. Sempre fui, na minha família também. Eu tenho contato com os outros, mas eu sou muito fechado, sou uma pessoa de poucos contatos com as pessoas, sou uma ilhazinha. Eu sou isolado comigo mesmo. Eu vivia no meu quarto. Eu adquiri o hábito de ficar na minha cama. Eu me realizo lendo. (Competente, 2016).

A observação de si produz lembranças que são refletidas na memória e, como tal, ativam estimulações singulares e individuais de quem somos. No caso deste professor, diante de sua narrativa sobre suas lembranças da infância na sua família, percebemos que ele se identifica com alguém fechado, isolado consigo mesmo, gostando de debruçar-se sobre suas leituras. Esse aspecto é importante elemento configurativo da identidade docente de Competente.

Larrosa (1998, p. 14) crê que “[...] uma prática de leitura como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido poderia contribuir para esse pensamento aberto sobre a formação”. Ao longo da sua narrativa, vários foram os momentos em que deixou transparecer esse aspecto de sua identidade. Embora em nenhum momento tenha afirmado que investe em leituras relacionadas aos conhecimentos voltados para a docência.

O professor Competente admite que sua conduta lhe causa dificuldades, por não interagir com os colegas no ambiente institucional, configurando esse aspecto como uma parte importante da sua identidade profissional, que admite não ter suporte para lidar com essas dificuldades. Nesse aspecto, afirma:

Eu preciso ter esse contato com as pessoas. Eu percebo que tem pessoas que tem essa inteligência de interagir. Eu não sorrio facilmente, com quem eu gosto eu sorrio, com quem não gosto, não sorrio. É o meu modo de ser. Não gosto de reuniões. Eu não tenho suporte para lidar com minhas dificuldades. (Competente, 2016).

Dessa narrativa, inferimos que o professor Competente exerce a sua docência sem interações com os colegas de profissão o que lhe causa necessidade de saber lidar com isso, e, portanto, isola-se do grupo de professores. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 89), “[...] os professores devem mudar sua maneira de olhar a profissão docente como uma atividade individual, para construir espaços coletivos de reflexão, de estudo, de reflexão, de estudo, de construção de saberes e sua emancipação sócio-profissional”.

Diante dessas narrativas, parece paradoxal que o professor tenha dificuldades de interagir com os colegas de profissão e, ao mesmo tempo, tenha uma relação com seus alunos a ponto de negociar com eles as suas aulas, sendo essa postura resultado de auto-organização e de criação, tendo em vista que, no seu início de carreira, essa forma de relacionar-se não existia, por entender que, para ser professor, bastaria ensinar. Com essa recriação de si como docente, o professor Competente permitiu-se construir com seus alunos um novo modo de ser docente:

Eu tento encontrar soluções, eu pergunto como deve ser uma aula hoje. Eu pergunto para meus alunos. Eu construo com eles. Eu observo os *slides* do *datashow*. E fiz um experimento com cinco aulas no *datashow*. E depois sugeri uma aula utilizando o código. E perguntei para eles. E eles escolheram estudar o código, mas fazendo a relação com o que estamos estudando. Um fosso absurdo que a gente vai tentando resolver. (Competente, 2016).

Desse modo, podemos afirmar que o professor Competente construiu suas configurações identitárias numa articulação dos processos de socialização primária – em que seu pai foi o paradigma – com os processos de socialização secundária com as relações estabelecidas com os seus professores, com seus alunos, com as instituições nas quais exerceu a docência, com os autores dos livros que leu na graduação e na pós-graduação e tendo com seus colegas de trabalho certo distanciamento, reconhecendo em si essa dificuldade interativa.

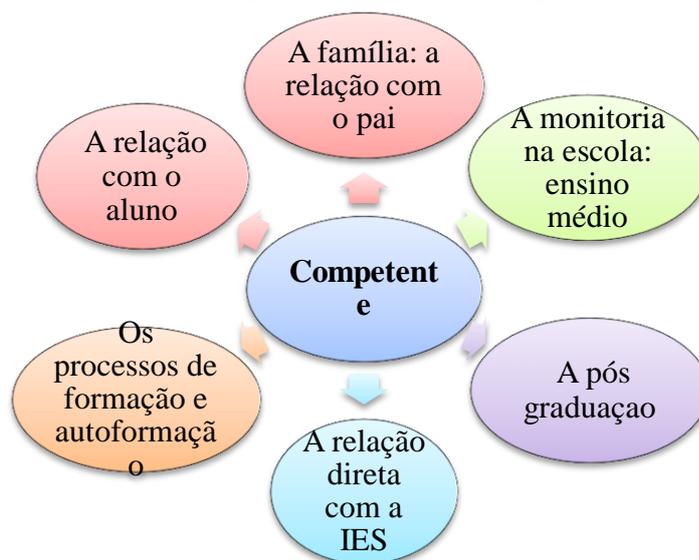
Encontramos em Cicillini (2010, p. 35) uma afirmação que nos faz compreender que, ainda que o professor Competente afirme ser alguém fechado, muitas foram as interações que contribuíram para que ele seja o docente que é hoje. Assim, esta autora defende:

O que um professor é está diretamente relacionado àquilo que faz e às suas experiências de vida, ou seja, o que ele é em cada momento. É o resultado de uma combinação de elementos diversos, pois os professores não se

encontram na posição de sujeitos isolados e imunes às contingências sócio-históricas. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações.

Nessas linhas, assimilamos algumas configurações que permitiram compreender como este professor construiu-se docente e quais as relações interacionais que foram importantes para esse processo. Desse modo, em síntese, apresentamos a Figura 7, que aponta seis dimensões configurativas da identidade docente do professor Competente.

FIGURA 7 – Aspectos da configuração identitária do professor Competente



Fonte: Dados da Entrevista Narrativa (2016).

4.3 Aprendiz: a mudança dos rumos da vida e a repercussão profissional

Sou alguém que procura contribuir que tudo isso aconteça. E por ser um humano que possui defeitos, vícios que podem ser contornados, que podem ser compreendidos e eu busco a compensação pela conduta da formação familiar, aquela cartilha cristã que é fundamental. É gratificante ensinar e aprender. Para mim eu sou um constante aprender. (Aprendiz, 2016).

Contexto da entrevista

A entrevista narrativa com o professor Aprendiz aconteceu no dia 5 de julho de 2016, às 16h, em uma das salas de aula da instituição de ensino que é local da pesquisa. O convite para participar desta investigação foi realizado 20 dias antes, na sala dos professores. Na data marcada para a entrevista, aconteceu também um encontro pedagógico convocado pela

coordenação de Direito da instituição, o que nos fez antecipar o horário marcado previamente. Encerrada a reunião, permanecemos na mesma sala e iniciamos a conversa. Acomodamo-nos em uma das carteiras ao fundo do local. A entrevista durou em torno de 60 minutos, quando encerramos as gravações e ficamos a conversar por mais 15 minutos. Quando finalizamos o diálogo, o partícipe foi enfático em agradecer por aquele momento e, ao mesmo tempo, desculpou-se pelas suas emoções afloradas ao longo da conversa.

Perfil do entrevistado

O professor Aprendiz é formado em Direito pela Universidade Federal da Paraíba e exerce a docência há 20 anos, com carga horária semanal de 20 horas-aula, na condição de tempo fixo. Ele exerce a advocacia paralelamente à função de educador. Na década de 1990, foi transferido para o Piauí, em razão da sua condição de militar, tendo sido convidado a dar aulas na IES local da pesquisa, sendo essa a sua primeira experiência como docente. Na época, tinha sido recém-efetivado na Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional Piauí (OAB-PI). Iniciou no magistério na instituição que é local desta pesquisa em 1995. Este partícipe, há muitos anos, é supervisor de estágio jurídico, bem como professor de disciplinas técnico-processuais, sendo esse um perfil importante para o entendimento do seu modo de construir-se professor.

O ingresso na IES: os desafios e as alegrias da carreira docente

Ao iniciar a sua narrativa, o professor Aprendiz, alegre como sempre, recebeu o presente contendo as fotografias de nossa turma, que foi a primeira turma que ele, como professor, teve. Ao depreender do que se tratava, não conseguiu conter a emoção e chorou bastante. Essa situação nos fez lembrar o que diz Bertaux (2010) sobre “administrar o inesperado”, pois a emoção deste professor também nos afetou.

Sobre a expressão das emoções, Didi-Huberman (2016, p. 19) afirma que o choro é uma emoção em que alguém,

[...] se arrisca a ‘perder a pose’, esse ser exposto à emoção se compromete também com um ato de honestidade: ele se nega a mentir sobre o que sente, se nega a fazer de conta. Em certas circunstâncias, há mesmo muita coragem nesse ato de mostrar sua emoção.

Essa emoção demonstrada pelo professor Aprendiz denota um aspecto da sua identidade docente, relacionado à afetividade com seus alunos, ao visualizar aqueles que

deixaram marcas indelévels e, de certo modo, contribuíram para construir as primeiras configurações identitárias deste partícipe.

Depois de se recompor, ele se desculpou, e iniciamos a conversa com a leitura da questão geradora. Sabíamos que tinha sido com a nossa turma a sua primeira experiência docente. Mas, antes de se reportar a isso, Aprendiz respirou fundo e rememorou a influência que seu pai teve sobre essa escolha de ser professor, pois é filho de um educador. Ele assim se reportou ao seu pai, já falecido:

Meu pai, já falecido, era professor da Universidade Federal da Paraíba e, muitas das vezes, ele chegava em casa com as provas e eu tinha uma curiosidade de como era ser um professor. Saber de como era ser um professor. Naquele momento, eu imaginava que era só corrigir provas, porque eu não tinha ainda a experiência na condução do trabalho dele em sala de aula. Eu imaginava que a vida em sala de aula fossem provas e pesquisas, algo do tipo. E aprendi a admirar essa atividade. Ele comprometido com o ensino. Era diretor da minha escola. Sempre professor e um grande professor. (Aprendiz, 2016).

Essa narrativa de Aprendiz nos faz pensar que as recordações que temos de pessoas importantes em nossa vida nos servem como modelos que internalizamos e imitamos em nossos fazeres pessoais e profissionais. Considerando que seu pai era também professor, Aprendiz iniciou muito cedo, ainda em casa, as suas percepções sobre o que é ou o que faz um professor. Esse relato é um elemento indicador dessa percepção.

Continuando em sua narrativa, Aprendiz passou a descrever experiências que teve no ensino fundamental e no médio que foram vividas no mesmo prédio onde também funcionava a Universidade em que seu pai lecionava no turno da noite, sendo que, pela manhã, lá era o Instituto que abrigava a escola onde este professor estudava. E isso fazia com que os horários de trabalho de seu pai coincidissem com seus horários de aula.

[...] e isso, eu sabia, porque eu estudava em Recife, que se chamava Instituto P A, e, nessa escola, funcionava a Universidade CP, a noite e de manhã era o Instituto PA. E, vira e mexe, os nossos horários, às vezes, se confrontavam com os horários dos universitários e eu ali no primário. (Aprendiz, 2016).

Nesse aspecto, nas narrativas, os professores tomam consciência de seu percurso de vida, considerando o processo de maturidade e recordando momentos da infância ou mesmo da adolescência que foram significativos para a sua formação docente. Concordamos com Dominicé (2010, p. 88), quando assegura que:

[...] os fatos escritos num relato biográfico, tais como o falecimento de um dos pais, a mudança de profissão do pai ou a intimidade do diálogo com a mãe no período da infância ou da adolescência, só adquirem, portanto,

significado à luz da interpretação fornecida sobre o conjunto da vida educativa.

Para Dominicé (2010, p. 57), o “[...] adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda. Esse o molda, mas frequentemente ele afasta-se, por meio de rupturas sucessivas, antes de reconhecer de que maneira continua seu tributário [...]”, e isso nos remonta às narrativas dos professores, embora se refiram a pessoas da sua família ou mesmo a gestores que foram mentores das suas práticas na docência.

Sendo a família um aspecto importante para a construção identitária profissional, o professor Aprendiz se reporta ao seu início na docência como algo não intencional. Com a sua transferência para Teresina, ele foi sondado quanto à possibilidade de lecionar em uma instituição privada. Aprovado no exame da OAB e com possibilidades de ser admitido nessa empresa educacional, Aprendiz ficou relutante diante da insegurança que o assolava. Isso é evidenciado na fala dele, quando afirma:

[...] passado esse período e eu já residindo no Piauí. Eu era militar e fui transferido para cá. Conversando com amigos e já tendo concluído o curso de Direito e recentemente ter sido aprovado no exame de Ordem, me foi suscitada a possibilidade de lecionar. E eu questionava comigo mesmo por não ter experiência e a tamanha responsabilidade que eu pensava na vida que meu pai levava. Eu tinha isso comigo. Eu sei que me desafiei. Ficava com aquela missão dentro de mim, mas como desafio que me dava uma certa inquietude. E por ter formação militar achava que poderia enfrentar. (Aprendiz, 2016).

Interessante observar que Aprendiz foi buscar, na sua formação de militar, recursos pessoais para enfrentar aquela que seria a sua primeira experiência em sala de aula – ele criou coragem e voltou a conversar com os amigos, colocando-se à disposição da instituição de ensino. Ele afirma: “[...] eu me encorajei. Voltei a conversar com os amigos na oportunidade e lancei o desafio e me coloquei à disposição”.

O seu ingresso na faculdade aconteceu mediante entrevista, com o compromisso de substituir os professores que estavam ausentes por força de cursos de pós-graduação, sendo logo chamado a lecionar a disciplina de Direito Comercial. Ele conta esse fato da sua vida como um ato de coragem, afirmando: “[...] fiquei muito ansioso e na expectativa de comigo mesmo, como eu iria enfrentar. E confesso que, se não tivesse tomado essa iniciativa, eu teria me arrependido não só pela realização que tenho hoje, mas pelo desafio que não enfrentei”.

Pelo que se denota da fala do professor Aprendiz, o ingresso na docência não foi tranquilo, deixando evidente na sua fala a tensão vivida no seu início de carreira. Essa inquietação inicial, também narrada pelos outros partícipes desta pesquisa, demonstra o

quanto é desafiador iniciar a carreira docente sem saber o que fazer antes de entrar em sala de aula.

Foi muito estressante comigo mesmo. Eu me cobrava para preparar a aula. Até porque eu não podia transmitir que não tinha experiência no magistério, queria dar essa segurança aos alunos e me sentia inseguro do ponto de vista profissional a fim de ser um bom professor. Eu tinha essa preocupação e me estressava com isso. E temia que não desse certo pela falta de experiência. Ainda que eu me decepcionasse, ou me entristecesse, eu estaria constringido comigo mesmo por não ter enfrentado o desafio. (Aprendiz, 2016).

A ênfase dada pelo professor Aprendiz chama atenção pelo fato de que esse início de carreira deixou marcas significativas, a ponto de deixá-lo bastante emocionado novamente. Chorou e pausou sua narrativa até que pudesse se recompor novamente. Reiniciando sua fala, ele retoma um fato que, para ele, foi marcante para a continuidade na carreira docente. Aprendiz afirma:

Em contrapartida, felizmente e de forma carinhosa, coincidentemente, era a primeira turma da instituição, me tratava com muito carinho a ponto de eu sentir vontade de voltar e dar aula. Isso era muito comigo. Eu era novo, muito entusiasmado, preparava as fichas, às vezes, eu nem olhava para as fichas. Nesse momento, a preocupação não era mais comigo, mas de me tornar útil aos outros quanto aquele ensinamento, aquela disciplina e, em contrapartida, eu tinha esse momento de conforto e confesso que se eu não tivesse tido, eu teria desistido. (Aprendiz, 2016).

Essa tensão, segundo Aprendiz, justificar-se-ia até que ele pudesse adquirir experiência, pois, enquanto ele não tivesse confiança para lidar com seus alunos, ele permaneceria inseguro. A insegurança decorrente da falta de formação para docência, que, apesar de não prever todas as possibilidades que acontecem em sala de aula, poderia contribuir para que o professor em início de carreira mobilizasse saberes e atitudes profissionais dentro de um projeto de formação docente. Nesse sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 109) afirmam:

Cada tipo de profissão pressupõe [...] a definição de programas de formação inicial, fazendo-se necessário definir qual é seu objeto de trabalho e, desta maneira, determinar o conjunto de situações-problemas de caráter geral, de complexidades diversas, que surgirão com mais frequência na prática, que podem orientar a formação de competências iniciais para o exercício da profissão.

Este partícipe, como bacharel que iniciava a docência, tinha a crença de que, com a experiência, aqueles momentos de tensão seriam amenizados, afirmando: “[...] não haveria aquela confiança que procurava oferecer. Por isso, foi se somando naquele ano. Foi um ano

muito tenso, não digo desgastante, mas tenso, do ponto de vista de adquirir experiência na sala de aula”. Essa narrativa demonstra os dilemas e as tensões do ser professor em início de carreira e que somente com a experiência as inseguranças amenizam-se no exercício da profissão. Desse modo, com essas afirmações, inferimos que a imagem que Aprendiz tinha sobre o ser professor representa aquele que tem experiência docente. Hoje, com mais de 15 anos de docência, talvez tenha confirmado essa crença em si. Nesse sentido, afirma:

[...] passado esse ano, eu já me senti mais seguro, mais confiança, mais noção na condução do trabalho, as perguntas que surgiriam, e foi muito gratificante [...] E isso já tem quase muitos anos e hoje eu desenvolvo o mesmo sentimento de quando estivesse começando a dar aulas. (Aprendiz, 2016).

O professor Aprendiz, ao afirmar que se sentiu mais seguro ao longo do tempo, expressa um aspecto da sua identidade, o desejo de ser professor, mas agora sem o medo inicial vivido ao ingressar em sala de aula. Ao mesmo tempo em que diz que o início foi tenso, também se reporta ao fato de que o professor se forma no cotidiano, com o acúmulo de experiências. Para ele, “[...] é muito importante para um professor ele ter esse desafio, ele adquirir a experiência. Até porque ninguém nasce sabendo andar. A vida é um eterno aprendizado. Acho que o professor é o aluno mais interessado na sala de aula”. (Aprendiz, 2016).

A narrativa de Aprendiz destaca um aspecto importante para ele: a experiência. Pelo que narra, para ser professor, deve-se ter experiência. E o fato de que se sentiu seguro no semestre seguinte o permitiu continuar na carreira, mas não somente isso: proporcionou maior interação com os alunos de forma equilibrada.

Essa narrativa do professor Aprendiz nos leva a pensar que cada tipo de profissão depende da formação inicial. Para este partícipe, a docência o assustou inicialmente por não tê-la e por não saber o que fazer essencialmente. Nesse caso, em sendo professor no curso de Direito, considerando a sua hibridez de ser bacharel e professor, faz-nos refletir sobre o que nos alertam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 109):

As habilidades, saberes, atitudes, valores, competências, etc, presentes no modelo, estarão definidos nos planos cognitivos e afetivo, compreendendo a formação não só como um processo instrutivo, mas como um processo educativo, orientado não apenas para formar competência teóricas, mas também e essencialmente para desenvolver atitudes e valores como componentes de competências que lhes permitam atuar no futuro como profissionais da educação.

No caso desta narrativa, Aprendiz deixa evidente que iniciar a docência sem ter as competências teóricas e muito menos saber que atitudes são necessárias para exercer a atividade profissional é, de fato, muito desgastante, como destaca o recorte acima.

Ao reportar-se a esse evento, especificamente, o professor Aprendiz deixou evidente a importância que deu à relação construída com seus primeiros alunos, e talvez por isso tenha se emocionado tanto ao ver as fotos no início desta entrevista. Com efeito, as interações entre professor e aluno em sala de aula apresentam formas nem sempre equilibradas. Muitos são os conflitos existentes, alguns expressos e outros velados. No caso do partícipe, essa relação com a sua primeira turma de ensino o fez se sentir acolhido, permanecer nutrindo um sentimento até hoje, talvez por isso ele tenha se reconhecido como um professor Aprendiz.

Na fala do entrevistado, fica evidente que, para ser professor, é preciso ter equilíbrio emocional, segurança e se sentir bem no ambiente de trabalho, constituindo esse elemento um aspecto configurador da sua identidade docente. Para o professor Aprendiz,

[...] a coisa mais interessante é que você se sente bem onde você trabalha. Então, mais especificamente, na instituição. O meu entusiasmo para ministrar aula, para me integrar na coletividade da instituição, confesso, talvez não seja o mesmo porque eu era mais jovem, mas tirando o fator idade, eu tenho o mesmo entusiasmo [...] eu nunca consegui participar da instituição se não for de coração aberto. (Aprendiz, 2016).

Essa relação com a instituição de ensino é algo marcante e afetivamente relevante para o professor Aprendiz, o que fica expresso quando ele diz: “[...] a minha relação com a instituição está além do interesse financeiro. Eu sou a prova viva disso. É um carinho que tenho. O elo se fortaleceu demais”. Esse aspecto deixa evidente que, com mais de 17 anos ligado à instituição de ensino, o ambiente não é mais somente um local de trabalho, mas um imbricamento da sua vida pessoal com a institucional.

Nesse aspecto, percebemos que este professor construiu-se tendo em si percepções que, de acordo com suas próprias orientações e aquelas definidas pela IES, o impediram de tocar as “partituras impostas” (KAUFMANN, 2004), num processo objetivo e subjetivo de adaptação e de construção da sua identidade docente, dando sentido às suas vivências no ambiente institucional, permanecendo e sentindo-se parte dele.

A formação docente de Aprendiz aconteceu basicamente dentro da instituição *lócus* da pesquisa, pois ele mesmo afirma que nunca quis outro local de trabalho: “[...] eu tive propostas em outras instituições que me custariam em outros valores, e o meu sentimento pela faculdade? Eu não quis sair, a não ser que queiram me botar para fora. A minha relação com a instituição está além do interesse financeiro”.

Desta narrativa, inferimos que este professor criou em si o sentimento de pertencimento ao grupo social institucional, adotando padrões adaptados à cultura estabelecida, atribuindo a si mecanismos e papéis que entende ser relevantes para a sua construção pessoal e profissional de professor de Direito.

O professor Aprendiz se reporta a si mesmo como alguém que aprende todo dia e que tem o pensamento coletivo como um elemento em formação. Segundo esse educador, a imagem de professor é no sentido de contribuir para que as coisas aconteçam, sempre no intuito de aprender com as relações estabelecidas com os alunos e com as outras pessoas que compõem a instituição.

Desse modo, a construção identitária do partícipe se demonstra dentro do paradigma em que o educador transmite o conhecimento e o educando absorve o aprendizado, acrescentando a esses fatores uma boa relação com seus alunos. Para ele, o bom professor é aquele que,

[...] ao terminar a sua aula, ele fecha a porta na certeza de que a mensagem foi absorvida, a aula aconteceu. A mensagem foi guardada, absorvida. Ser professor é ter a capacidade de oferecer esse tipo de sentimento para com as pessoas em conseguir absorver o que foi transmitido. E, por mais conhecimento que às vezes tenha em pesquisar, em preparar aula, há uma outra tarefa que é importante: é a transmissão daquele aprendizado. (Aprendiz, 2016).

Dessa narrativa do professor Aprendiz, compreendemos que, para ele, professor é aquele que transmite o conteúdo e para o qual o êxito da aula se dá quando os alunos absorvem o que foi transmitido. Este partícipe ministra aulas técnicas e essa sua característica profissional talvez decorra desse processo, que é inerente a um dos eixos do ensino do Direito, a processualística, cujos procedimentos são prescrições legais, sendo essa faceta do ensino jurídico a mais tradicional e necessária ao profissional jurista.

Ao mesmo tempo em que ele diz que essa transmissão requer uma didática própria de cada docente e que, quando ele consegue transmitir o conhecimento, é um bom professor, o partícipe afirma que “[...] não há cartilha, há noções. Cada professor tem a sua metodologia, tem a sua forma de condução. E, quando ele consegue fazer com que isso aconteça, eu acho que nós temos um bom professor”. Reportamo-nos a Larrosa (1998, p. 10):

[...] o eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado.

Essa perspectiva narrada pelo professor Aprendiz nos faz assimilar que, embora não seja licenciado, o bacharel-professor conduz as suas aulas sem cartilhas, utilizando a sua metodologia para alcançar o seu intento, que é permitir a aprendizagem do conteúdo técnico. No caso deste partícipe, o conhecimento sobre a técnica processual.

Reconhecendo as possibilidades formativas ao longo da carreira no ambiente institucional, este partícipe afirma que a sua relação com a instituição é de confiança. Diante do nosso objeto de estudo, este professor apresenta como elemento importante para a constituição da sua identidade as emoções vividas no decurso das suas experiências e os valores morais relevantes para as interações sociais, como a confiança, afirmando:

A instituição me ofertou oportunidades para minha formação. Pouca coisa que eu tenha pedido não foi atendido. Nunca me preocupei em vender confiança. Ela é conquistada. E nessa relação com a instituição eu tive o necessário para retribuir na sala de aula. E não me sentia bem se fizesse diferente. (Aprendiz, 2016).

Outro aspecto que compreendemos como relevante para a construção identitária deste professor refere-se à sua perspectiva pessoal de conviver coletivamente, confiando nas pessoas, estabelecendo vínculos afetivos:

Eu sou um eterno aluno. Essa que é a verdade. Todo dia aprendo. É alguém que protesta pelo caráter das pessoas, traz isso de berço e vai procurar multiplicar esse tipo de conduta. E isso quando se soma a uma profissão, qualquer que seja, você se torna útil por ter contribuído para isso. Pensar coletivamente é a grande formação. Alguém que procura contribuir para que tudo isso aconteça. E, por ser um humano, possui defeitos, vícios que podem ser contornados, que podem ser compreendidos e que ele busca compensação pela conduta da formação familiar, aquela cartilha cristã que é fundamental. É gratificante ensinar e aprender. Para mim, é constante aprender. (Aprendiz, 2016).

Para o professor Aprendiz, o bom professor é aquele que transmite conhecimento, mas que também planeja e está preparado, mesmo que para isso tenha que estar até tarde preparando as aulas. Esse aspecto configurativo de sua identidade deixa evidente que, embora sendo bacharel-professor, este partícipe possui a crença de que quem sabe o conteúdo, sabe ensinar. Além disso, reafirma que o comprometimento com o seu aluno, ao organizar a forma como vai ministrar seus conteúdos em sala de aula, é uma boa prática para o professor. Nesse sentido, afirma:

Uma expectativa gerada em mim para transmitir conhecimento. Quanto eu vi a seriedade daquilo e que estava sendo colocada numa forma carinhosa. A preparação a aula, o planejamento veio por tabela. E eu me motivei pela expectativa depositada em mim. Dormia tarde para planejar a aula. Eu traçava horários. Eu dedicava a noite para preparação da aula no dia seguinte. Tinha fichas, para escrever no quadro de giz. A

internet não era acessível. Então, eu ligava para um, ligava para outro. Pegava livros na biblioteca preparando um ano. Eu terminava a aula numa tensão tão grande. Eu suava bastante. Uma insegurança muito grande. Queria saber tudo e eu via que era um desafio saudável, nobre. (Aprendiz, 2016).

O professor Aprendiz reconhece nessa narrativa que, além do seu planejamento pessoal, também compartilhava suas experiências com os colegas, no sentido de aliviar suas tensões, inseguranças, diante da sua crença de que professor deve conhecer tudo. O compartilhamento das experiências docentes com outros professores é elemento importante da sua configuração identitária, tendo em vista que, na medida em que interage com os colegas, integra um processo formativo de aprendizagem sobre como ser professor.

Desse modo, a dinâmica social, relacional, gera ciclos identitários em que escolhemos uma ou outra identidade frente às nossas relações pessoais e profissionais, internalizando, ainda que provisoriamente, os sentidos que nos direcionam a tomar decisões objetivas da realidade, como também aquelas que percebemos e procuramos construir como sujeitos. Para este professor, as conversas com os colegas professores são elementos constitutivos de sua construção identitária, tendo em vista que, com as tensões e as dúvidas que alega ter, buscava soluções para resolver seus dilemas como professor de Direito.

As mudanças ao longo dos anos foi uma jornada. Eu nunca fui interferido na condução da aula por alterações administrativas. O que houve em relação a mim foi uma adaptação às normas estabelecidas, quanto à operacionalidade do desenvolvimento acadêmico. Na minha relação com meus alunos, nunca houve alteração. As coisas administrativas, sim, eu tive que me adaptar: preenchimento de diário; lançamento das notas, das faltas; elaboração de provas. Nunca tive interferência sobre o que devo fazer. Eu me sinto à vontade. O que eu faço em sala de aula nunca, jamais houve interferência. (Aprendiz, 2016).

Na sua relação com a instituição de ensino, o professor Aprendiz reporta-se ao fato de que não havia qualquer interferência no seu fazer. Era uma prática cuja discricionariedade na gestão da sala de aula ficava a critério exclusivo do professor, que era sujeito às regras quanto ao desenvolvimento acadêmico. Nesse sentido, para este professor, a dinâmica contextual implicou na construção de processos de interação com seus alunos.

Percebemos também, nessa narrativa, que é constitutivo de sua identidade a adaptação às regras impostas, quanto à operacionalidade acadêmica. Nesse aspecto, este professor não demonstra sentimento de crise, tendo em vista que ele não apresenta qualquer tensão quanto ao cumprimento das reivindicações institucionais e sociais do seu trabalho como docente.

Para Aprendiz, a constituição do ser professor na área do Direito tem cunho relacionado diretamente às relações estabelecidas e aos sentimentos que elas despertam no professor (Figura 8).

FIGURA 8 – Aspectos da configuração identitária do professor Aprendiz



Fonte: Dados da Entrevista Narrativa (2016).

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desta pesquisa, o que não significa que as reflexões se encerraram. As descobertas, a trajetória, apresentaram possibilidades e muitos aprendizados que nos inspiraram na nossa prática docente a cada passo percorrido e a cada descoberta, proporcionando-nos novas oportunidades de aprender, adaptando-nos e criando modos de ser professora de Direito.

Esse processo foi concebido atendendo a um tempo próprio de amadurecimento acadêmico, a fim de que pudéssemos compreender quem somos como bacharela e professora de Direito. Diante dos desafios inerentes ao processo de se constituir como pesquisadora, deparamo-nos com as incertezas e as inquietações intrínsecas às dúvidas que surgem com cada leitura e com cada descoberta.

As descobertas obtidas a partir das reflexões realizadas no percurso da investigação partiram de uma questão norteadora apresentada na introdução deste trabalho: como os bacharéis em Direito constroem suas configurações identitárias docentes? Para responder a essa pergunta, estabelecemos como objetivo investigar sobre o modo como o bacharel-professor de Direito, que atua no ensino superior, constrói suas configurações identitárias profissionais docentes. E, de maneira específica, propusemo-nos a descrever os caminhos percorridos por esses profissionais no ambiente das práticas da docência superior; identificar as interações no ambiente da profissão que colaboram para as reconfigurações identitárias dos bacharéis-professores de Direito no ensino superior; caracterizar essas configurações identitárias dos professores de Direito tecidas nas interações realizadas no âmbito da profissão na carreira docente.

Estabelecidos os objetivos e a questão norteadora, escolhemos a base epistemológica, o método e a metodologia para conhecer a construção identitária do professor de Direito, o que se constituiu como objeto de estudo. Diante das possibilidades científicas, escolhemos a abordagem fenomenológica, tendo no método biográfico a possibilidade de obtenção de informações por meio da entrevista narrativa para o entendimento do processo de construção identitária dos bacharéis-professores de Direito. Para tanto, utilizamos Bicudo (2011), Bertaux, (2010) Connelly e Clandinin (2011), Josso (2002), dentre outros autores.

Para a escolha dos participantes desta pesquisa, estabelecemos os seguintes critérios: a) ter sido admitido nos primeiros cinco anos de fundação da instituição, local da pesquisa; b) ser bacharel; c) ter, à época do ingresso, menos de cinco anos de docência; d) estar vinculado

à mesma instituição no ano de realização da pesquisa; e) aceitar participar da investigação de modo voluntário. O resultado desses critérios determinou a escolha de uma professora e de dois bacharéis-professores em Direito.

Dentre os partícipes da pesquisa, dois são exclusivamente professores e outro exerce a advocacia paralelamente. Todos revelaram, em suas narrativas, as marcas da trajetória pessoal e profissional que foram constitutivas de suas identidades, sendo tão peculiares como a história de vida de cada um.

As informações necessárias para a assimilação do objeto de estudo foram expressas por meio das entrevistas narrativas, que ocorreram individualmente em dias e em horários previamente agendados e que foram desencadeadas por uma questão geradora aberta, o que permitiu aos bacharéis-professores eleger, a seu modo, os eventos da sua vida que entenderam ser determinantes para a construção de suas identidades profissionais docentes. A técnica da entrevista narrativa teve como fundamento as discussões realizadas por Schutze (2014) e Jochevitch e Bauer (2015).

Com base na abordagem qualitativa, instrumentalizada por meio da entrevista narrativa, tivemos a oportunidade de nos aproximar dos professores interlocutores. Esses, disponíveis e atenciosos aos propósitos da pesquisa, manifestaram aspectos de suas vidas privadas que nos viabilizaram compreender suas trajetórias de vida e a construção identitária docente de cada um deles, por meio da descrição de eventos que eles elegeram como importantes para a sua identidade de professor de Direito.

A tessitura desta pesquisa se concretizou com a transcrição das entrevistas narrativas, a partir de então, construímos as análises no decurso do texto articulando-as ao aporte teórico escolhido para a apreensão do objeto de estudo, mas também realizando a análise de cada uma das narrativas em capítulos dedicados a cada um dos interlocutores da investigação para que se pudesse entender como cada um deles se construiu como professor de Direito.

Os partícipes da pesquisa estão em uma mesma instituição há mais de uma década. Constituíram-se como professores em uma cultura institucional dinâmica que interferiu no modo de ser docente de cada um deles. As características das práticas docentes dos partícipes, as formas de desempenhá-las e as exigências que foram feitas a eles nesse âmbito variaram tanto quanto as diferentes concepções e valores imputados à educação e aos processos de ensino e de aprendizagem.

A partir do objeto de estudo, consideramos que a ecologia do desenvolvimento profissional nos remete à assimilação de que o professor interage mútua e progressivamente

com o ambiente, influenciando e sendo influenciado nas e pelas relações que estão estabelecidas nos mais variados contextos vivenciais.

Diante dos episódios escolhidos e narrados pelos partícipes, concluímos que o ambiente institucional no ensino superior é um espaço privilegiado de construção identitária docente, no qual a produção da existência e do saber e as manifestações das crenças e dos valores dão sentido e direção diante das possibilidades de compreensão da realidade social da docência.

A prática social experienciada a partir das interações desenvolvidas pelos professores, nas suas trajetórias, relaciona-se à capacidade operativa do conhecimento e das possibilidades de ampliar as consciências deles acerca dos próprios processos constitutivos de suas identidades docentes no ambiente da prática na docência.

Ficou evidente que os partícipes expressaram sentimentos e desenvolveram pensamentos que possibilitaram a eles construir imagens de si como docentes inseridos em um grupo social e cultural no ambiente institucional. Essa afirmação nos coloca diante da própria subjetividade dos sujeitos, que entrelaçam o seu “eu pessoal” com o seu “eu profissional” no cotidiano da docência. Concluímos que as configurações identitárias dos professores de Direito são fluidas e capazes de se adaptar às novas situações da vida profissional, implicando o seu modo de ser e de estar no ambiente institucional.

A sensibilidade quanto às transformações contextuais estruturais e culturais do ambiente institucional nos permitiu depreender que as relações dos professores com os alunos, com a instituição e com eles mesmos são dimensões importantes que os fazem adotar comportamentos cujas estratégias se harmonizam com as suas crenças em relação ao que é ser professor no curso de Direito.

A concepção exata da complexidade dos contextos socioculturais do ambiente institucional e da orientação humana dentro desses locais está diretamente vinculada à consciência que cada um tem dos processos formativos e de si mesmo, o que representa um aspecto nuclear da construção identitária. Cada um percebeu o seu contexto formativo docente de forma singular, ficando evidente, para nós, que os partícipes se constituíram como professores rememorando o seu crescimento a partir de um contexto familiar e das experiências educativas que tiveram, com forte influência na formação das suas configurações identitárias. A estrutura e a cultura do local de trabalho foram determinantes e os conduziram a desenvolver estratégias singulares para lidar com as questões que envolvem o ambiente da prática na docência.

Os professores partícipes da pesquisa demonstraram manter suas configurações identitárias vinculadas à família e às experiências educacionais que tiveram com os discentes, com ex-professores, com a própria instituição e com as leituras realizadas no decurso da vida. Os pontos de medida considerados ao estudarmos a narrativa dos professores perpassam pelos ciclos de vida familiar e profissional, tendo em vista que esses são elementos que definem fases e transições da vida que podem ser importantes para a assimilação da construção identitária docente. As narrativas contribuíram para inferirmos que as identidades não são fixas, mas estão em um constante movimento em interface com os fatos, com os valores e com as interações construídas no percurso dos ciclos de vida familiar e profissional.

Percebemos, também, que as mudanças mais recentes vividas no ambiente institucional têm provocado um distanciamento aparente, seja no tocante à participação nas atividades desenvolvidas, seja quanto às discussões realizadas nesse atual contexto. Vivencia-se, no mundo educacional, um processo de racionalização do sistema de ensino, com a utilização de tecnologia educacional. Esse processo afetou diretamente a situação do professor, que, diante do contexto, deve procurar se adaptar à cultura institucional, apreendendo aspectos que dificultam essa adaptação.

Inferimos que o desempenho dos trabalhos realizados pelos professores e a lida nas relações com os alunos, com os colegas e com a própria instituição perpassaram por fatores familiares e econômicos, por experiências vividas e por diferentes formas de estar e de apreender o mundo, o configura uma teia de interações complexas. Essa complexidade que permeia as relações sociais contribuiu para que os sujeitos aprendessem a ser professores a partir das práticas sociais, de modo analítico e sensível, em ambientes plurais.

Os saberes docentes dos professores foram construídos não somente pelas noções teóricas, pela racionalidade da sua condição de professor, mas também pelas experiências compartilhadas no percurso da vida, cujas significações foram gerenciadas nos seus contextos formativos caracterizados pela pluralidade de saberes, gerando um entrelaçamento entre o que fizeram e o que disseram que são.

Concluimos que, considerando as informações obtidas nas narrativas da professora Sonhadora, podemos elencar aspectos que entendemos como demarcadores da construção da configuração identitária da referida partícipe, tais como: as interações vividas com seus professores de graduação e com os discentes na monitoria; com os demais professores na pós-graduação; com os discentes e com a instituição de ensino quando esteve na gestão do curso de Direito; e como professora de graduação. Inferimos que essa partícipe, no processo de se

tornar professora, não investiu em conhecimentos docentes de forma sistemática, prestigiando os saberes da experiência como suficientes para o seu fazer e o seu ser docente.

No caso do professor Competente, inferimos que ele construiu suas configurações identitárias em uma articulação dos processos de socialização primária – em que seu pai foi o paradigma – com os processos de socialização secundária e com as relações estabelecidas com seus professores, com seus alunos, com as instituições nas quais exerceu a docência, com os autores dos livros que leu na graduação e na pós-graduação, tendo certo distanciamento em relação aos seus colegas de trabalho, reconhecendo em si essa dificuldade interativa.

Para o professor Aprendiz, a constituição do ser docente na área do Direito tem cunho relacionado diretamente às relações estabelecidas e aos sentimentos que elas despertam no sujeito. Percebemos, também, nessa narrativa, que é constitutivo de sua identidade a adaptação às regras impostas, quanto à operacionalidade acadêmica, e que os processos de construção identitária não lhe despertam um sentimento de crise em relação às mudanças vividas na carreira.

Percebemos que as crenças, os valores, a profissão, os interesses e as memórias agem como filtros das experiências extraídas do mundo exterior pelo sujeito. A aproximação de si diante do processo de construção identitária, regulado pelas emoções, desencadeia imagens particulares de cunho emocional, reguladas e inseparáveis da ação, projetando imagens que podem conceber as percepções sobre o fazer docente e que podem conduzir ao desenvolvimento da prática na docência e de seus processos formativos.

Concluimos que os bacharéis-professores, nas suas trajetórias, foram instados a produzir ações que os impuseram diferentes formas de subjetivação, o que lhes impôs significados acerca do seu fazer docente perante os desafios da cultura institucional e do mundo atual. A construção das configurações identitárias dos professores perpassou e perpassa por vários momentos de negociações nos contextos em que interagiram no ambiente educacional frente às demandas da cultura institucional.

Os momentos demarcadores de exigências de uma formação não linear são aqueles em que as competências, cognitivas ou não, as habilidades e as capacidades refletem as crenças e os aspectos identitários dentro dos fatores que, conscientemente, fazem sentido ao professor. Pudemos inferir a partir destes estudos que a capacidade de estabelecer comportamentos estratégicos seletivos, combinados e inventados de forma prática e concreta, mantém viva a estrutura do fazer docente e do fazer-se docente, em um processo de diferenciação e de revisão, por parte do professor, da sua atividade docente na carreira.

Concluimos, ainda, que os professores interlocutores desta pesquisa, cada um, ao seu modo, construiu sua identidade profissional docente, de forma singular, especialmente considerando que, frente às mudanças culturais e sociais do ambiente em que exercem suas atividades há mais de uma década, as palavras comuns entre eles e mais significativas para este estudo foram para este estudo foi: adaptar-se, criar-se e recriar-se diante das crises e dos desafios na carreira.

A análise, em separado, de cada uma das narrativas dos professores partícipes nos ajudou a entender as dinâmicas interativas entre a construção das configurações identitárias dos sujeitos e os seus modos próprios e singulares de conceber o mundo no qual estão inseridos, demonstrando o que lhes ajudou a ser o que eles são hoje enquanto docentes.

As dinâmicas interativas entre a biografia e a memória coletiva das experiências vividas pelos professores nos fizeram entender que os conhecimentos que eles têm de si e do desenvolvimento social e profissional no local de trabalho constituíram fatores importantes para a caracterização das configurações identitárias docentes, mas sem desconsiderar a singularidade de cada um.

A constituição das configurações identitárias dos professores de Direito foi forjada nas interações com seus colegas e com os discentes e nas relações mantidas com a instituição, e essas novas formas de ser e de estar na profissão docente exigidas pelo modelo de ensino institucional pelo modelo de ensino repercutem na prática, muitas vezes incompreendida pelo próprio docente. As singularidades das práticas na docência colaboram para que os professores construam suas configurações identitárias, tendo em vista que é na vivência da ação concreta que as necessidades surgem, desencadeando formas de fazer e de pensar a docência.

As marcas deixadas pela formação na construção identitária dos professores variam de acordo com as formas de perceber a docência. Cada professor vive a docência de um modo diferente, e isso repercute na maneira dele de lidar com o discente e com os pares e de se relacionar com a instituição.

A trajetória descrita pelos professores de Direito apresenta aspectos comuns, especialmente quanto ao ingresso na docência. Todos foram convidados a dar aulas. Ingressaram na docência sem a mínima experiência, o que os fez viver com mais intensidade os efeitos de quem ingressa na docência pela primeira vez, sendo ela permeada de muitos desafios e de muitas incertezas.

Os referidos professores, ainda que trabalhando na mesma IES, constituíram-se e constituíram seus ambientes docentes de formas diferentes, tendo em vista os papéis desenvolvidos nos contextos de trabalho de cada um. Para cada um deles, o cenário onde aprenderam a ser docente no decurso dos anos, com cada vivência, com cada experiência, repercutiu de modo singular, fazendo-nos perceber que não há fórmulas para a constituição identitária desse profissional, tendo em vista o percurso de formação de cada professor partícipe desta pesquisa.

Deduzimos que as mudanças organizacionais nas últimas décadas influenciaram de modo diferente cada um dos professores, o que repercutiu nas suas formas de entender os seus contextos e de se construírem como docentes diante desse cenário. A aceitação dessas mudanças foi um fator importante para a assimilação das consequências das transformações trazidas por novas formas de ser e de exercer a docência. Nesse sentido, a pesquisa nos ajudou a entender os efeitos das articulações entre as visões estruturadas dos professores e da gestão educacional em uma perspectiva empresarial da educação de massa.

A estrutura e a cultura do local de trabalho afetaram as estratégias para lidar com as questões docentes, colaborando para o desenvolvimento de configurações identitárias na medida em que os professores construíram para si formas de ser e de estar na profissão.

Este trabalho foi capaz de demonstrar que as dinâmicas interativas entre os contextos do local de trabalho e as biografias dos professores podem ser caminhos para a identificação das formas de como o sujeito se constrói enquanto professor. Tais dinâmicas nos ajudaram a identificar as relações entre as pessoas e o sistema, tanto no aspecto individual como no coletivo. Cada narrativa foi singular porque contou trajetórias humanas em contextos sociais, cuja análise sistêmica diante das subjetividades do sujeito que está inserido no contexto social mais amplo permitiu a compreensão de que cada um percebe os fenômenos ao seu tempo e ao seu modo, a partir de suas próprias experiências nos seus percursos pessoais e profissionais.

As descobertas feitas a partir desta pesquisa revelaram que há uma diferença entre aqueles professores do tempo de graduação e estes que agora são relatados. O profissionalismo se apresenta em face de uma melhor apreensão de si como docente e do acúmulo de experiências e de aprendizagem que os faz ter mais segurança e mais interações no cotidiano das práticas docentes no ambiente institucional.

Concluimos que um fator importante para que haja um sentimento de maior pertencimento no que se refere ao reconhecimento identitário com a instituição, local da pesquisa, talvez seja uma harmonização entre a estrutura institucional e os professores, em

uma ontologia social por meio da qual se poderia conhecer e analisar os sistemas objetivos e sociais, como também as disposições biográficas subjetivas dos professores.

Este estudo, considerando a opção metodológica para a concepção de cada uma das narrativas na sua totalidade, foi um esforço de fazer emergir o estado de “tornar-se e de ser” professor de Direito, mas, dando atenção ao nosso papel, assumimos, ao longo da pesquisa, a posição de terceira voz, já que também fizemos parte dessa história vivida pelos educadores e também assimilamos contribuições a partir da observação dos modelos de docentes que eles foram para nós.

Considerando a literatura que deu fundamento à análise da construção identitária docente dos bacharéis-professores de Direito, entendemos que é no ambiente das práticas na docência, em meio às interações da profissão, em processos formativos e autoformativos, que o bacharel que exerce a docência no ensino superior constrói suas configurações identitárias docentes.

A repercussão das regulações necessárias, institucionais ou não, é importante ao desenvolvimento das práticas na docência, as quais caracterizam o processo de formação. O entendimento das regulações a partir da abordagem biográfica, como foi realizado neste estudo, permitiu-nos identificar os processos considerados significativos pelos professores no que se refere à sua construção identitária.

Os partícipes da pesquisa se dedicaram ao ensino e foram convidados a ministrar aulas, em uma mesma instituição de ensino, no período inicial de seu funcionamento, em Teresina/PI, mesmo sem ter experiência como docente, e tiveram de se adaptar às mudanças institucionais na carreira, recriando-se a cada desafio e se construindo como professor nesse percurso.

Pensados em seus aspectos idiossincráticos, cada um dos educadores deu à sua trajetória docente uma marca diferente, em que emergiram diferentes formas de se construir como professor, seja pela formação pessoal e pela qualificação profissional, seja pelo lugar que ocuparam ou ocupam atualmente. Concluímos que a presença do bacharel-professor na docência deve ser discutida não focando no fato de que não possuem licenciatura, mas no sentido de que ensinam utilizando técnicas e metodologias de ensino, adaptando conhecimentos didático-pedagógicos ao saber jurídico e criando possibilidades de aprendizagem para seus alunos.

Consideramos, ainda, os aspectos éticos e afetivos que foram marcantes nas falas dos professores, fatores nos fizeram depreender que não é somente o conteúdo que perfaz o fazer

docente, mas também os processos de se relacionar com o curso, com o conteúdo, com a disciplina, com os discentes, com os pares e com as instituições, relações essas que são constituintes dos aspectos configuradores identitários docentes.

Dessa forma, os papéis sociais que são mediados nas interações sociais, dentro dos contextos em que os bacharéis-professores estão inseridos, podem ser aceitos e internalizados ou mesmo reformulados em conformidade com as determinações das crenças desses sujeitos, contribuindo para a construção da identidade deles nesses contextos.

Com este estudo, pudemos compreender que a construção das configurações identitárias dos bacharéis-professores em Direito está relacionada às condições subjetivas e objetivas que envolvem o trabalho do professor nos contextos das práticas na docência no ensino superior e, também, à maneira como cada um dos partícipes percebe suas realidades em constantes movimentos ao longo de suas trajetórias docentes.

Este estudo foi relevante por apresentar discussões que podem conduzir ao reconhecimento de que, mesmo não tendo formação didático-pedagógica inicial, os bacharéis professores de Direito exercem suas práticas docentes, pedagógicas e educativas que não podem ser desconsideradas diante da realidade dos cursos de bacharelado e da demanda por professores nesses cursos.

Este trabalho ainda pôde contribuir para o meu processo formativo, como docente e pesquisadora, por demonstrar que o bacharel professor de Direito que exerce a docência no ensino superior, mesmo não tendo a licenciatura, aprende a ser professor em seus processos formativos, como também nas suas interações sociais ao longo da carreira, as quais, entre erros e acertos, possibilitam a realização do trabalho docente numa dinâmica relacional com a cultura institucional, com os alunos e com os seus pares.

Portanto, levando em consideração a questão norteadora desta pesquisa – que consistia em entender como os bacharéis-professores no curso de Direito, que atuam no ensino superior, constroem suas configurações identitárias profissionais –, entendemos que eles fazem isso nos momentos de interação com outros professores no ambiente institucional, com os pares e com os discentes. Além disso, os aspectos da vida profissional ou mesmo pessoal podem desencadear mudanças internas importantes, quando, objetivando se adaptar ao sistema e imbuído de um sentimento de pertencimento, o professor deseja permanecer dentro do grupo, mas aceitando como parte de si aquilo que lhe faz sentido enquanto docente, recriando-se nos contextos nos quais se insere.

Diante dessas constatações ficam outras dúvidas que merecem outros estudos no sentido de compreender a mudança do perfil do bacharel professor ao longo dos anos, especialmente considerando as mudanças em que além de lidar com o ensino, a pesquisa e extensão que foram o tripé do ensino superior, também tem que lidar com o aluno-cliente em face das mercantilização do ensino superior.

Enfim, chegamos ao final deste relatório de tese, mas não como um texto acabado, tendo em vista que muitos foram os questionamentos no decurso desta caminhada. Assim, diante da presença dos bacharéis ensinando ao seu modo dentro dos espaços educacionais, em processos de desenvolvimento profissional, eles não podem ser negados na sua condição de professores, que sentem os dilemas da profissão, que mobilizam saberes dentro e fora da sala de aula, que selecionam textos, que sistematizam conhecimentos e que possibilitam a formação de novos profissionais. Como fazem isso? Fica a pergunta para outros estudos.

The background features a complex, abstract design with overlapping geometric shapes in shades of blue, yellow, orange, and pink. A central horizontal band is composed of several overlapping rectangular blocks in yellow, orange, and pink. The text 'REFERÊNCIAS' is centered within the orange block of this band. The overall aesthetic is modern and vibrant.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Marta. **Panorama da oferta e novo marco regulatório dos cursos de Direito**. 2015. Disponível em: <http://abmes.org.br/arquivos/documentos/cenario_direito_abmes_10_marco_2015.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.
- ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: _____ (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.
- ARNTZ, W.; CHASSE, B.; VICENTE, M. **Quem Somos Nós?** Rio de Janeiro: Prestígio, 2007.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BITTAR, E. C. B. Crise da ideologia positivista por um novo paradigma pedagógico para o Ensino Jurídico a partir da Escola de Frankfurt. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 15., 2003, Manaus- AM. **Anais...** Disponível em: <http://conpedi.org/manaus/arquivos/anais/manaus/a_crise_posit_eduardo_c_b_bittar.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.
- BICUDO, M. A. V. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: _____. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 29-40.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017
- _____. _____. **Parecer CP/CNE n. 28, de 08 de maio de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.
- _____. _____. **Resolução CES n. 3, de 5 de outubro de 1999**. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.
- _____. _____. **Resolução CP/CNE n. 2, de 1 de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura,

cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CABRAL, C. L. de O. Perspectivando sentido para a pedagogia e o agenciamento do vir-a-ser pedagogo. In: CARVALHO, M. V. C. (Org.). **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba: CRV, 2011. p. 71-86.

CANDAU, V. M. F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. p. 12-22.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Melhoramentos, 1982.

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 129-142.

CICILLINI, Graça Aparecida. Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010. p. 19-43.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *et al.* (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes. 2011. p. 15-59.

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

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

DIAS, A. M. I. Ser Professor (a) Universitário(a): monitoria, política e programas institucionais de formação docente. **XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO**, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2088b.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que Emoção?! Que Emoção?!**. São Paulo: Editora 34, 2016.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**.

Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 2010. p. 101-106.

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

ELIAS, N. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 2010. p. 17-34

FÍGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Revista Organicom**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 90-100, 2008. Disponível em: <<http://www.revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom/article/view/165/265>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 851-869 out./dez. 2014.

FÓRUM BRASILEIRO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO (ForGRAD). Plano Nacional de Graduação: um processo em construção. In: _____ . **Resgatando espaços e construindo ideias**. 3. ed. Uberlândia: UFU, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FURTADO, José Augusto Paz Ximenes. **A construção de saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar**: um estudo focalizando o docente do Ensino jurídico. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2008/construca_saberes.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2016.

FURTADO, Iran. A construção de um novo marco regulatório para o Ensino Jurídico. Disponível em: <<http://www.oab-ba.org.br/single-noticias/noticia/oab-ba-debate-a-construcao-de-marco-regulatorio-para-o-ensino-juridico-no-rasil/?cHash=112af4c599f95e663942e3d2d7168feb>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argus, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2011.

GARCIA, Maria M. A; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

GERMANO, I. M. P. Aplicações e Implicações do método biográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15. , 2009, Maceió.

Anais... Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/147.%20aplica%C7%D5es%20e%20implica%C7%D5es%20do%20m%29todo%20biogr%C1fico%20de%20fritz%20sch%DCtze%20em%20psicologia%20social.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

GIMENO, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1999. p. 63-92.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

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

_____. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HIDD, V. B. **A prática pedagógica no ensino superior**: o desafio de tornar-se professor, 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/VanessaHidd.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Paulus, 2002.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90-113.

KAUFMANN, J. C. **A invenção de si**: uma teoria da identidade. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2004.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contra Bando, 1998.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LASCH, C. **O mínimo eu**: sobrevivência psíquica em tempos difíceis. São Paulo: Brasiliense, 1986.

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

LIBÂNEO, J. C. Prefácio. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida: conceitos e práticas da educação. Porto Alegre: Sulina. 2009. p. 19-63.

LIMA, M. G. S.; BRITO, A. E. A constituição da identidade profissional: desvelando significados do ser professor de didática. In: CARVALHO, M. V. C. (Org.). **Identidade**: questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: CRV, 2011. p. 201-216.

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

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

MARTINS, J.; BICUDO M. A. A **pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-25.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Pala Athenas, 2014.

MORAES, M. C. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: _____. NAVAS, J. M. B. (Org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 175-206.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **O paradigma perdido**: a natureza humana. 5. ed. Europa América: Mem Martins, 1973.

_____. **Para Sair do Século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000. p. 11-20.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Docência Superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito**, 2009.165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2009/ADRIANA_BORGES_FERRO_MOURA_09.pdf. Acesso em: 31 maio 2016

MOURA, Adriana Borges Ferro. (RE)CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA: reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior (24.10.2014), 2014. 203f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged2/arquivos/files/Tese%20Adriana%20Borges%20Ferro%20Moura.pdf>. Acesso em maio de 2016.

NASCIMENTO, Eliana Freire do. **O professor bacharel em direito**: investigando o desenvolvimento profissional docente. 2014. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2010.

OLIVEIRA, V. P. de. **Ensino jurídico**: a crise do ensino do direito e o acesso à justiça. São Paulo: Letras Jurídicas, 2009.

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

PEIXOTO, A. J. (Org.). **Fenomenologia**: diálogos possíveis. Campinas, SP: Alínea; Goiânia: Ed. PUC-GO, 2011

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-33.

_____; ALMEIDA, M. I. de (Org.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ANASTASIOU, L. das G. Educação, identidade e profissão docente. In: _____. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010. p.

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

PORTO, B.; DIAS, A. M. I. Desenvolvimento da Docência em nível superior: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes. In: FÓRUM BRASILEIRO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO (ForGRAD), 22., 2009, Goiânia. **Anais...** Disponível em: <http://www.forgrad.com.br/documentos/publicacoes/publicacao_10_porto_dias.pdf, 2009>. Acesso em: 30 set. 2015.

PRYGOGINE, I. O nascimento do tempo. In: CARVALHO, E. de A.; ALMEIDA, M. da C. (Orgs.). **Ciência, razão e paixão**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria da Física, 1988. p. 15-25.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. P. 267-298.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal, PT: Porto, 2010. p. 63-90

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para

resgatar o elo perdido. In: _____; SOMMERMAN, A. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida: conceitos e práticas da educação. Porto Alegre: Sulina. 2009. p. 15-38.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

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

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 210-222.

_____. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Revista Eletrônica Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 11-52, 2014. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/17117/11469>. Acesso em: 30 nov. 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórico e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: _____; D'AVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-21.

WOODWARD, W.; ZARDO, S. P. Entrevista Narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.



APÊNDICES



APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: Configurações identitárias dos professores bacharéis em direito no ensino superior: o ser docente

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

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

Orientanda/ Pesquisadora Responsável:: Eliana Freire do Nascimento

Telefones para contato: (86) 3230 6203 / (86) 9550 4062

Local da produção de dados: Instituição de Ensino Superior

Nome do voluntário: _____ **RG:** _____

ESCLARECIMENTOS DA PESQUISA

Você, professor bacharel, com mais de cinco anos de docência superior, está sendo convidado a participar do estudo: “**Configurações identitárias dos professores bacharéis em direito no ensino superior: o ser docente**”. O objetivo geral deste estudo como os professores bacharéis em Direito, que atuam no ensino superior, constrói sua identidade profissional docente? Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida. Você poderá ter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um nome fictício.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____ (nome legível), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e o procedimento que será utilizado. A explicação esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não me trará prejuízos. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

Professor Participante

APÊNDICE B – Carta Convite

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Teresina, ____ de _____ de 2016.

Caros professores (as),

Estou desenvolvendo uma pesquisa para a minha tese de doutoramento envolvendo a articulação entre a prática educativa e identidade docente dos professores bacharéis em Direito e gostaria de convidá-lo(a) para fazer parte como professor(a) participante deste trabalho. O tema da pesquisa é: **Configurações identitárias dos professores bacharéis em direito no ensino superior: o ser docente.**

Para alcançar o objetivo proposto (que é investigar como os professores bacharéis, que atuam no ensino superior, constroem suas identidades docentes) gostaria de realizar uma entrevista com você e solicitar sua participação em dois encontros cujo objetivo é dialogar sobre as suas práticas educativas. Os estudos que tenho realizado sobre a formação docente e a prática educativa me levam a compartilhar e ouvir como nos construímos professores ao longo da jornada docente. Assim como Paulo Freire penso “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

E com esse *animus* convido-os a experimentar e descobriremos juntos os caminhos que percorremos para nos tornarmos professores(as).

Caso aceite este convite, solicito que assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que faz parte do protocolo para as pesquisas que envolvem seres humanos, conforme a Resolução CNS 466/12.

Para o aceite, solicito que me encaminhe um e-mail com a resposta desta carta para o endereço: elianafreirenascimento@gmail.com.

De logo agradeço a disponibilidade e a atenção dispensadas

Cordialmente

Eliana Freire do Nascimento

Doutoranda PPGED/UFPI

APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Título do Projeto: Configurações identitárias dos professores bacharéis em direito no ensino superior: o ser docente

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

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

Orientanda/ Pesquisadora Responsável: Eliana Freire do Nascimento

Telefones para contato: (86) 3230 6203 / (86) 9550 4062

Local da produção de dados: Instituição de Ensino Superior

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos (as) partícipes cujos dados serão colhidos por meio de gravação das entrevistas com professores bacharéis da Faculdade. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no arquivo pessoal das pesquisadoras por um período de 2 (dois) anos sob a responsabilidade da Sra. Eliana Freire do Nascimento. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, ____ de _____ de 2016.

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Professora PPGED/UFPI

Eliana Freire do Nascimento
Doutoranda PPGED/UFPI

APÊNDICE D – Declarações das Pesquisadoras**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Título do Projeto: Configurações identitárias dos professores bacharéis em direito no ensino superior: o ser docente

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

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

Orientanda/ Pesquisadora Responsável: Eliana Freire do Nascimento

Telefones para contato: (86) 3230 6203 / (86) 9550 4062

Local da produção de dados: Instituição de Ensino Superior

DECLARAÇÃO DAS PESQUISADORAS

Ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP),

Universidade Federal do Piauí.

Nós, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Eliana Freire do Nascimento, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa intitulada “A formação identitária docente no ensino superior” declaramos que:

Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

- ✓ assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- ✓ os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- ✓ os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da Sra. Eliana Freire do Nascimento da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam arquivados ao final da pesquisa.

- ✓ não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- ✓ os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- ✓ o CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- ✓ o CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- ✓ esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 06 de setembro de 2015

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
CPF:
Pesquisadora responsável

Eliana Freire do Nascimento
CPF: 504.632.413-04
Pesquisadora

APENDICE E – Dados de Identificações e Roteiro da Entrevista Narrativa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Título do Projeto: Configurações identitárias dos professores bacharéis em direito no ensino superior: o ser docente

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

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

Orientanda/ Pesquisadora Responsável: Eliana Freire do Nascimento

Telefones para contato: (86) 3230 6203 / (86) 9550 4062

Local da produção de dados: Instituição de Ensino Superior

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1.	Nome
2.	Codigome
3.	Formação:
4.	Graduação:
5.	Tempo de docência:
6.	Carga horária semanal de docência:
7.	Atividade jurídica que exerce além da docência:

IDENFICAÇÃO DO LOCAL DA ENTREVISTA NARRATIVA

1.	Data:
2.	Local da realização da entrevista:
3.	Horário de início:
4.	Horário de término:

A questão norteadora da entrevista narrativa

Estou pesquisando sobre a construção da identidade docente do professor de Direito. Para isso peço que você conte a sua história de formação docente do modo que achar conveniente. Você pode levar o tempo que quiser, começar e terminar sua história como desejar, contando sua vida de modo que eu compreenda como você construiu a sua identidade profissional docente, saber quem é o professor(a) de Direito que está narrando sua história. Para que você conte sua história livremente, eu não vou interrompê-lo(la). Você deve me dizer quando a história acabou e somente depois eu farei algumas perguntas para esclarecer o que não entendi bem. Certo?

APÊNDICE F – Solicitação de Autorização para Realização da Pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Título do Projeto: Configurações identitárias dos professores bacharéis em direito no ensino superior: o ser docente

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

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

Orientanda/ Pesquisadora Responsável: Eliana Freire do Nascimento

Telefones para contato: (86) 3230 6203 / (86) 9550 4062

Local da produção de dados: Instituição de Ensino Superior

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Teresina, 15 de agosto de 2015.

Ilmo. Sr. Diretor da Faculdade,

Estou desenvolvendo uma pesquisa para a minha tese de doutoramento sobre a formação docente dos professores bacharéis. O tema da pesquisa é: “**Configurações identitárias dos professores bacharéis em direito no ensino superior: o ser docente**”. Para alcançar o objetivo que me proponho (que é investigar como os professores bacharéis, que atuam no ensino superior, constroem sua identidade profissional docente.) gostaria de realizar a pesquisa junto aos professores desta instituição de ensino.

Assim, considerando que faço parte do quadro funcional desta instituição de ensino superior, e diante da possibilidade formativa que a pesquisa se propõe, penso que também posso contribuir para potencialização da formação docente. Cumpre salientar que estas atividades científicas serão realizadas nos horários em que os professores (as) não estiverem envolvidos nas atividades rotineiras desta instituição de ensino. Outrossim, os nomes da instituição de ensino e dos professores envolvidos na pesquisa serão preservados, devendo ser mencionado apenas o conteúdo investigado.

Desta forma venho por meio deste requerimento solicitar autorização para realizar as entrevistas e os encontros coletivos, que devem ocorrer em duas oportunidades a serem definidas, cujo objetivo é coletar informações para atender aos objetivos do projeto de pesquisa.

Certa de sua atenção, agradecemos antecipadamente.

Eliana Freire do Nascimento
Doutoranda PPGED/UFPI